



METODIKA  
PRO PRÁCI S HETEROGENNÍ TŘÍDOU  
A DIFERENCOVANÉ VYUČOVÁNÍ  
VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Miroslava Aurová, François Dendoncker, Jaroslav Král,  
Markéta Maturová, Alena Prošková



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# Metodika

## pro práci s heterogenní třídou

## a diferencované vyučování

## ve středním vzdělávání:

## český jazyk a literatura

**Autoři:** Miroslava Aurová, François Dendoncker, Jaroslav Král,  
Markéta Maturová, Alena Prošková

**Spoluautoři:** Markéta Djoa Musková, Markéta Krejčí, Jitka Michalová,  
Martina Vavreková, Jan Václík

**Recenzenti:** Olga Malinovská, Petr Šulista

**Vydalo nakladatelství:** Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta

1. vydání v roce 2023

Tato metodika vznikla v rámci projektu Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_068/0016157, za podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.



Dostupné na adrese <https://database.opvvv.msmt.cz/> pod Creative Commons 4.0 ve variantě BY SA, licenční podmínky jsou dostupné na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.cs>.

ISBN 978-80-7394-994-5



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání





# Úvod

V obecném pojetí se homogenní třídou myslí třída založená na stejném věku žáka. U takto homogenních tříd, kde spolužáky dělí rozdíl 365 dnů, se předpokládá, že jsou „nenáročné“ na výuku, neboť obecně umožňují jednotné výchovné a výukové postupy. Úvahy o společném a jednotném vzdělávání jsou podpořené i poznatky z vývojové psychologie.

Nicméně nejenže i tato „homogenní“ třída je nehomogenní z pohledu učebních stylů, typů, paměti, motivace ke studiu, typu charakteru apod., ale navíc se mohou u žáků vyskytovat různě závažné poruchy chování.

Jednotný výukový styl a jednotný přístup pak logicky nemůže zohlednit různorodost a individuální potřeby žáků. Proč by ale měl? Jednoduše proto, že jedině žák, který aktivně participuje na výuce, komunikuje s učitelem a svými spolužáky, je vzděláván efektivně. To znamená, že u něj ladně do sebe zapadá soukolí motivace, uspokojení z úspěchu, pocit sebeuplatnění a vědomí rozvoje. Je zřejmé, že efektivní výuková strategie, která by toto umožnila všem zmíněným individualitám, již nemůže počítat se stejným přístupem ke všem členům třídního kolektivu a s převažující frontální výukou. Připočteme-li k právě řečenému požadavek inkluzivního vzdělávání, nutně nám vyplývá jako

naprosto zásadní složka přípravy učitelů i management heterogenní třídy se všemi jeho fázemi.

Je nabíledni, že příprava, realizace a reflexe výuky pro heterogenní třídu je velmi náročná, zároveň máme po ruce jen málo ucelených návodů pro budoucí či začínající učitele; pokud ano, věnují se spíše prostředí mateřských a základních škol, a to ještě zejména heterogenitě věkové (věkové smíšené třídy). Vše výše řečené tvoří *raison d'être* předkládané metodiky směřované právě budoucím a začínajícím učitelům v prostředí středního školství.

Předkládaný materiál má tudíž napomoci budoucím učitelům, učitelům začínajícím i třeba již více zkušeným, při koncepci práce v heterogenní třídě, snaží se provést základními fázemi od diagnostiky po realizaci a hodnocení. Poskytuje jak zestručnělé teoretické zázemí s oporou v odborné literatuře, tak konkrétní příklady a náměty pro výuku.

Tato metodika vznikla v rámci projektu ISUS (Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě) a je verzí pro český jazyk a literaturu (vedle verzí pro dějepis a cizí jazyky).

# Obsah

1 HETEROGENNÍ TŘÍDA: SMĚREM K DIFERENCIACI .....	5
1.1 DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE .....	5
1.2 CÍL DIFERENCOVANÉ VÝUKY .....	6
1.3 OBLASTI DIFERENCIACE .....	10
1.3.1 DIFERENCIACE AKTIVIT .....	10
1.3.2 DIFERENCIACE FYZICKÉHO PROSTŘEDÍ TŘÍDY .....	11
1.3.3 DIFERENCIACE OBSAHU UČIVA .....	12
1.3.4 DIFERENCIACE HODNOCENÍ .....	13
2 DIAGNOSTIKA: POZNÁVÁME SVÉ ŽÁKY .....	19
2.1 INSTITUCIONÁLNÍ PODPORA UČITELE .....	19
2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ .....	22
2.1.2 ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT ŽÁKA .....	22
2.2 INTELIGENCE, PAMĚŤ, KOGNITIVNÍ A UČEBNÍ STYLY .....	25
2.2.1 KOGNITIVNÍ STYLY .....	26
2.2.2 UČEBNÍ STYLY .....	26
2.2.3 PAMĚŤ .....	26
2.2.4 INTELIGENCE .....	27
2.3 TZV. „PROBLÉMOVÝ ŽÁK“ .....	28
2.3.1 PODPRŮMĚRNĚ PROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK .....	30
2.3.2 NADPRŮMĚRNĚ NADANÝ ŽÁK .....	30
2.3.3 SVPU .....	31
2.3.4 ADD, ADHD .....	32
2.3.5 TZV. „ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK“ .....	32
3 REALIZACE VÝUKY: OD PŘÍPRAVY K HODNOCENÍ .....	33
3.1 MODELOVÁ SKLADBA HETEROGENNÍ TŘÍDY .....	33
3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ .....	37
3.3 VÝUKOVÉ METODY S OHLEDEM NA VÝUKU ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY ....	40
3.4 DIFERENCIACE VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY .....	42
3.4.1 MOŽNOST DIFERENCIACE V HODINÁCH KOMUNIKATIVNÍ VÝUKY (MLUVNICE, SLOH) .....	42
3.4.2 MOŽNOST DIFERENCIACE V HODINÁCH LITERÁRNÍ/ESTETICKÉ VÝUKY .....	43
3.4.3 MOŽNOST DIFERENCIACE PÍSEMNÉHO PROJEVU .....	44
3.4.4 MOŽNOST DIFERENCIACE MLUVENÉHO PROJEVU .....	46
3.5 PŘÍKLAD PROJEKTU .....	46
4 BIBLIOGRAFIE A ODKAZY .....	48

# 1 HETEROGENNÍ TŘÍDA: SMĚREM K DIFERENCIACI

Heterogenitou se obecně rozumí nesourodost, rozmanitost, rozdílnost či různorodost. Bývá-li řeč o **heterogenní třídě**, jedná se o třídu věkově smíšenou. V této metodice se však heterogenní třídou míní taková třída, která zahrnuje **žáky různorodé**, od běžných osobnostních rozdílů po žáky např. nadané, žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (SVPU), s odlišným mateřským jazykem (OMJ), se zrakovým postižením či Aspergerovým syndromem. Právě jmenované kategorie pak také v této metodice budou odpovídat modelové třídě, pro jejíž realizaci budou navrženy příklady aktivit v oddíle č. 3. s ohledem na diferenciaci výuky českého jazyka a literatury ve všech jejích fázích.

**Myšlenka diferenciaci**, přestože bývá kladena do souvislosti s moderními požadavky inkluze, je stará více než sto let. Již na přelomu 19. a 20. století pozorujeme reformní snahy, které staví na myšlence, že již není potřeba člověk pouze reprodukovat naučené znalosti, nýbrž člověk, který tyto znalosti analyzuje, tvořivě aplikuje a kriticky přemýšlí. Díky myšlenkám Johna Deweyho se pozornost obrátila k pedocentrismu: v centru vzdělávání nestojí učitel, který předává hotové znalosti, nýbrž dítě, které aktivně vstupuje do procesu učení a stojí v jeho středu; vzdělávací proces se tedy řídí tím, co naplňuje potřeby dítěte. Změnu tohoto paradigmatu dokreslují reformní snahy jako např. Daltonská sestava, Winetský plán, Jenská soustava, Waldorfské či Montessori školy.

Je nabíledni, že nároky kladené heterogenitou na jedné straně a snahou o dosažení efektivního procesu učení se pro každého žáka na straně druhé implikují úsilí a notný díl práce učitele. Na tyto skutečnosti reagují strategie ve vzdělávání u nás i v zahraničí, jež začleňují problematiku heterogenity do vzdělávacích kurikul budoucích učitelů a vidí management heterogenní třídy jako jednu z profesních kompetencí učitele (v ČR viz *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+*).

Moderní učitel, pracující s heterogenní třídou, se může opírat o celou řadu publikací, návodů a metodik, včetně online webinářů, které se stále častěji objevují v pedagogickém prostoru. Nicméně většina z nich, přestože jsou přenositelné, je zaměřená na nižší stupně vzdělávání, zejména na mateřské a základní školy; problematika heterogenity na středních školách tak nebývá častým námětem. Zároveň chybí ucelenější metodiky s příklady pro konkrétní realizaci výuky a zejména pro hodnocení, které skrývá mnoho otázníků.

Tento oddíl obsahuje obecný úvod do problematiky diferenciaci. S vědomím, že výčty níže uváděných možností nejsou kompletní a bylo by možné je doplnit dalšími otázkami a body, se zde představuje pojem diferenciaci, dále aspekty, které mohou podléhat diferenciaci (aktivity, prostředí, obsah, produkt a hodnocení); nechybí zde ani zamyšlení se nad rolí učitele v diferencované třídě.

## 1.1 DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE

Obecně lze chápat diferenciaci jako rozdělování žáků podle určitých kritérií do segmentů vzdělávacího systému. Na vnější úrovni toto probíhá v celém vzdělávacím systému, což známe například ze systému výběrových škol, víceletých gymnázií apod. Podobná **vnější diferenciaci** probíhá i uvnitř škol, kde se mohou zřizovat různé výběrové třídy nebo se přistupuje k více či méně trvalému rozdělování žáků např. dle volitelných předmětů. Nicméně předmětem našeho zájmu je zde **diferenciaci vnitřní**, která probíhá zejména uvnitř třídy, přičemž žáci jsou rozděleni i do menších skupinek podle různých kritérií, specifických požadavků či schopností na různě dlouhá období (část dne, část hodiny, několik hodin při plnění např. projektového úkolu).

V našem prostředí byl průkopníkem individualizace psycholog a pedagog Václav Příhoda (1889–1979), který před 2. světovou válkou vytvářel pokusné školy s vnitřní diferenciací.

Ze současných konceptů je třeba zmínit program *Začít spolu* pro MŠ a ZŠ (<https://www.zacitspolu.eu/>).

Doporučujeme velmi inspirativní webinář APIV A - *Práce s heterogenní třídou*, vedený R. Votavovou a A. Kourkzi, záznam zde: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=17839>

Tento oddíl je částečně inspirován uvedeným webinářem.

V souvislosti s heterogenní třídou se vedle diferenciaci hovoří také o **individualizaci**, přičemž oba pojmy a za nimi skrývající se koncepty jsou vzájemně propojeny. Individualizace je v podstatě definována jako způsob diferenciaci. Kupříkladu Průcha, Walterová a Mareš (1995: 84) charakterizují individualizovanou výuku jako „*způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.*“ Kasíková, Dittrich Valenta (2015: 155) hovoří o dvou základních individualizačních principech:

- Princip zvládnutého učení, kdy každý ze žáků dosáhne stanoveného cíle nezávislou odlišnou cestou. Například tím, že poskytneme pomalejším žákům více času k dosažení cíle nebo nabídneme různé variantní vyučovací potřeby.
- Princip kontinuálního pokroku v učení, kdy by se každý žák měl pohybovat stále k novým učebním požadavkům. Například by se neměli nutit rychlejší a motivovanější žáci čekat na slabší, až budou moci přejít k úkolům pro pokročilé; tím by žádný žák neměl ztrácet čas opakováním již zvládnutých úkolů.

V obou případech lze postupovat tak, že:

- Učivo je rozděleno do určitých kroků a žák má návod, jak s ním pracovat, postupuje v individuálně výhodném pořadí úkolů, tempu apod.
- Vyučovací styl je propojen s učebním stylem žáka (viz dále oddíl 3).

Individualizace je tedy diferenciaci dovedená až k samotnému žákovi. Je třeba poznamenat, že ačkoliv pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) a přiznanými podpůrnými opatřeními je individualizace ze zákona nezbytná, v rámci běžné školy je jen obtížně uplatnitelná pro všechny žáky. Podobně poznamenává Navrátilová (2019: 160):

*„Realizace diferencované výuky v běžných školách – především přímo ve třídě – je náročná (už jen z hlediska velkého počtu žáků ve třídě či na požadavky učitelů), tudíž velmi těžce proveditelná. Lze hovořit spíše o ideálu, k němuž by mělo vzdělávání směřovat, než aby se jednalo o běžnou praxi. [...] V českém vzdělávacím systému je ovšem viditelnější diferenciaci vnější. Navíc chybí statistická data, která by existenci vnitřní diferenciaci, případně také diferencované výuky, evidovala.“*

## 1.2 CÍL DIFERENCOVANÉ VÝUKY

Smyslem diferenciaci je řídit vyučovací proces tak, aby vyhovoval každému žákovi a aby mohl žák při různých aktivitách pracovat na své nejvyšší možné úrovni. Jde tedy o vyučování, ve kterém přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků, případně jednotlivci tak, aby pro ně byla výuka co nejefektivnější, abychom zajistili maximální rozvoj jeho potenciálu. Cílem diferencované a individualizované vyučování tudíž je:

- Vyjít vstříc individuálním vzdělávacími potřebám žáka.
- Učinit vzdělávací proces co nejefektivnější a zároveň zohlednit podmínky k učení.
- Umožnit každému žákovi dosáhnout osobního maxima.
- Umožnit každému žákovi zažít úspěch a tím ho zapojit do procesu učení.
- Zvýšit vnitřní motivaci žáka.
- Podpořit psychickou pohodu žáka (*well-being*).

Vydeme-li z těchto cílů, pak při realizaci diferencované výuky se snažíme zohledňovat například:

- způsob vedení výuky, který propojujeme se stylem učení žáka (viz dále oddíl 3)

Existují různé individualizační systémy, jako:

- Mastery Learning
- FENI model
- Daltonský plán

Popsané jsou např. v Kasíková, Dittrich, Valenta (2015: 159–163).

Ohledně spíše negativního dopadu vnější diferenciaci v českém vzdělávacím systému viz:

- Navrátilová (2019)
- Greger (2004)
- Kasíková & Straková (2011)
- Mouralová (2013)
- Straková (2010)

- typy úloh, jejich množství, obsah úkolů/zadání
- různé zdroje učení (různorodé texty, obrazový materiál, PC učební programy)
- čas určený ke splnění úkolu
- personální organizaci (týmovou práci učitelů, pomoc asistenta)
- zpětnou vazbu pro žáky

Na základě všeho výše řečeného lze jednoduše dovodit, že klíčovými aspekty při plánování, realizaci a hodnocení budou:

- **Pestrost**, a to v jakémkoliv ohledu: pestrost činností a aktivit, pestrost forem výuky, pestrost v hodnocení.
- Důraz na **činnostní a zkušenostní výuku**, která umožní vlastní aktivní participaci (včetně sociální) a která eliminuje žákovo nezapojování se do procesu učení, neboť při pasivitě neprobíhají kognitivní činnosti.
- **Rozvoj autonomizace**, kdy umožňujeme volbu např. obtížnosti úkolu, počtu úkolů, pořadí jejich plnění. Princip svobodného výběru u žáka zvyšuje zájem o učení, dává mu pocit svobody a samostatnosti a buduje v něm zodpovědnost za vlastní učení (Vališová, Kasíková 2007: 251).
- **Rozvoj sebereflexe**, například využitím seberefektivních portfolioů, která vede k efektivnějšímu procesu učení a k autonomizaci. Pro tyto účely lze využít již některých existujících sebehodnoticích formulářů, patří sem samozřejmě i různá čtenářská portfolio. Případně učitel vytvoří portfolio vlastní v souladu se ŠVP jak pro individuální, tak skupinovou práci.
- **Rozvoj metakognice**, která pomáhá žákovi porozumět tomu, jak se učí, jak plánovat své učení, efektivně využívat různé strategie k získání a zpracování nových poznatků, reflektovat vlastní proces učení. O důležitosti metakognice svědčí i to, že tato kategorie byla včleněna do **revidované Bloomovy taxonomie** výukových cílů (viz tabulka č. 1).
- **Smysluplnost**: žáci se mnohem snáze učí, pokud učivo považují za smysluplné; učení by mělo probíhat nikoliv předáváním hotových poznatků, nýbrž jejich objevováním a konstruováním. Silným motivačním prvkem je **učitelova práce s cílem** během vyučování. Můžeme pracovat tak, že cíl prostě sdělujeme, ale ještě lépe navádíme žáky, aby hledali souvislost cíle s jejich potřebami a zájmy, tedy vedeme je k hlubšímu pochopení. Nebo poskytujeme žákovi návod na to, aby sám dokázal objevit orientační body pro identifikaci a pochopení cíle.

V souvislosti s cíli výuky považujeme za nezbytné připomenout Bloomovu taxonomii. Její revize (RBT) s sebou přinesla nejen novou dimenzi a změnu názvosloví, ale rozšířily se možnosti jejího využití: neslouží již jen jako pomocník při definování cílů výuky, ale také při volbě adekvátních prostředků výuky či při navrhování prostředků, skrze které lze hodnotit výsledky ve výuce. Přesto, jak upozorňuje Hudecová (2004: 282), uplatnit tuto teorii v praxi učitele je daleko obtížnější, než na jejím základě vytvářet a promýšlet obecné výchovně-vzdělávací cíle do pedagogických materiálů. Navíc může být sporná její využitelnost napříč všemi předměty. I v RBT je totiž klasifikační rámec přizpůsoben spíše předmětům technicky či přírodovědně zaměřeným, kdežto na humanitní předměty, především na výuku mateřského jazyka, jej není tak snadné aplikovat. Nicméně vhodnou kombinací (RBT) a aktivizujících metod lze dosáhnout i při výuce jazyků vyšších pater taxonomie, zejména pokud předpokládáme, že jazykové vyučování by se nemělo zakládat pouze na vyučování jazyka jako takového, ale že je také nutné vnímat jazyk jako součást osobnosti člověka, jako prostředek k vyjádření názorů, emocí, souhlasu, nesouhlasu, či postojů k okolnímu světu.

#### TIPY:



Pokusme se pro začátek vymyslet pro určitý tematický celek:

- Několik typů samostatných prací (domácích úkolů), které žáci odevzdají, přičemž se sami rozhodnou pro určité zadání domácího úkolu.
- Anketu o tom, kterým aspektům žáci rozumí a které potřebují procvičit. Následně můžeme spárovat „vyučující“ a „vyučované“.
- Anketu o tom, jaký styl učení žákům vyhovuje, jak se učí, co jim pomáhá a co jim naopak nevyhovuje.

Ukázku sebehodnoticích formulářů nabízí např. Starý, Laufková a kol. (2016: 150).

Kasíková (2015: 141) in Vališová & Kasíková (2015)

- Bloom (1964; 1968)
- Viz také Anderson & Krathwohl (2001); Marzano & Kendall (2007)
- V češtině viz Hudecová (2003), Byškovský & Kotásek (2004).



Tabulka č. 1: Dimenze znalostí a kognitivní procesy podle RBT

Dimenze znalostí	Kognitivní procesy					
	1. zapamato- vat si	2. porozumět	3. aplikovat	4. analyzovat	5. hodnotit	6. vytvářet
Znalosti faktů						
Znalosti pojmů						
Znalosti postupů						
Metakognitivní znalosti						



**PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 1:**

V hodinách ČJL můžeme vycházet z Bloomovy taxonomie při práci s texty. Čtení výňatků umělecké i neumělecké literatury lze vždy spojit s diferencovanými úkoly, např.:

- Propojit autora a dobu, popř. literární směr s výňatkem umělecké literatury, rozpoznat funkční styly, slohové postupy, útvary u výňatků neumělecké literatury = *zapamátovat*.
- Nacházet ve výňatcích obrazná pojmenování, neotřelá spojení, vysvětlovat spojení, hledat synonymní výrazy. Vyjádřit téma, motivy výňatku = *porozumět*.
- Rozvíjet jednotlivé motivy výňatku, uvažovat o možném dokončení příběhu, zprávy = *aplikace*.
- Pracovat s termíny slohotvorní činitelé, rozpoznat manipulativní techniky, především v publicistickém stylu = *analyzovat*.
- Najít pro svá vyjádření patřičné informace v textu, obhájit své argumenty = *hodnotit*.
- Transformovat původní text do jiné roviny, umělecké texty do podoby např. rozhovoru s autorem, dopisu hrdince, komiksového zpracování, neumělecké texty do jiné podoby funkčních stylů = *tvořit*.



### PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 2:

Pokud budeme dále vycházet z Bloomovy taxonomie, můžeme se zaměřit na složku poznávání, faktuální, konceptuální a proceduální. V neposlední řadě bychom neměli zapomínat na metakognitivní poznávání, uvědomění si procesu učení, schopnosti sebeanalýzy.

Následující aktivita je zaměřena na práci s výňatky neumelecké literatury formou skupinové práce. Typy textů: sociální sítě, bulvární články, denní tisk, učebnicový výklad apod.

- Skupiny si vylosují výňatek se stanovenou úlohou.
- Žáci posuzují slovní zásobu výňatku, určují komunikační situaci a účel, poznávají funkční styl, útvar, užití slohové postupy. Svá stanoviska opírají o příklady z výňatků. Přípravují se na ústní prezentaci.
- Vychází z faktuálního poznání – znají základní charakteristiky stylů, postupů, útvarů.
- Vysvětlují své úvahy, dokládají na příkladech z textu. Text v úryvku je nepřipravený, rozpoznáme pisatele textu dle subjektivních projevů, patrné jsou zkratky, nespisovná mluva... – vše dokládají příklady. Jedná se tedy o úryvek z prostěsdělovacího funkčního stylu, pravděpodobně úryvek z chatu (*konceptuální poznání*).
- Po prezentaci jednotlivých skupin se žáci pokusí o transformaci svého textu do jiné stylistické roviny (*proceduální poznání*).



### PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 3:

V hodinách českého jazyka a literatury nepracujeme pouze s tištěným slovem, ale vhodné je i využití mediálních prostředků. Jako příklad může být uvedena práce v jedné hodině. Téma: **Zpracování 2. světové války v současné české literatuře**. Konkrétně se pracuje s knihou, respektive výňatkem, Radky Denemarkové *Peníze pro Hitlera*.

- Navození atmosféry, brainstorming – Které autory vidíte v knihupectví? Sledujete recenze nově vydávaných knih? Slyšeli jste o vracející se tematice 2. světové války? Říkají vám něco jména Radka Denemarková, Kateřina Tučková, Karin Lednická, Alena Mornštajnová? ...
- Využití připraveného materiálu (ČT Edu) <https://edu.ceskatelevize.cz/video/6837-radka-denemarkova-penize-od-hitlera?vsrc=video&vsrid=cestovatel-krystof-harant-z-polzic-a-bezdruzic&backlink=478vc>. Zhlédnutí videa, možnost využití i pracovního listu, 2 otázky. O jakých besech hovoří autorka? Jak hodnotí knihu Karol Sidon?
- Žáci dostanou přepsaný úryvek z knihy, stejný jako ve videu předčítal Karol Sidon (kapitola Modlitba). K výňatku možno připravit různé otázky.
  - Pojmenujte téma dané ukázky.
  - Jak si vysvětlujete obrazná pojmenování – *balvanovitá hlava, odulá mozkovna*?
  - *Butrbrót* – zařadte do jazykové vrstvy jazyka.
  - Objasněte výraz *mešuge, drcat*? (Žáci pracují s Internetovou jazykovou příručkou)
  - Napište sami slovníkové heslo ke slovu *šém*.
  - Charakterizujte na základě krátkého výňatku postavy: V jaké jsou situaci? Jak se chovají?
  - Žáci si mohou vytvářet další otázky, diskutovat ...

Žáci v hodině pracují s porozuměním, s analýzou, se schopností interpretace, s tvořivou složkou. Zároveň se podporuje velmi zmiňovaná motivace ke čtenářství.

## 1.3 OBLASTI DIFERENCIACE

Hovoříme-li o diferenciaci, tedy rozrůznění, je třeba si uvědomit, co vše lze „rozrůznit“. Zde předkládáme základní možnosti diferenciaci: diferenciaci aktivit, diferenciaci prostředí, diferenciaci obsahu učiva a diferenciaci hodnocení.

### 1.3.1 DIFERENCIACE AKTIVIT

První diferenciací je **rozrůznění aktivit a činností**, které žáci jednotlivě či po různě velkých skupinách budou vykonávat, přičemž **obsah učiva zůstává stejný či podobný**. Předpokládáme-li, že za úspěšnou aktivitu lze označit takovou, která žákovi pomůže posunout se ze současné úrovně znalostí a dovedností na úroveň vyšší při maximální participaci, umožněním volby aktivity docílíme zvýšení motivace a následně efektivnějšího procesu učení. Jednoduše řečeno, žáci si zvolí z několika nabízených aktivit tu, která jim bude vyhovovat nejvíce, vyberou si například také, zda aktivitu zpracují samostatně, ve dvojici či ve skupině. Samozřejmě lze diferencovat i čas potřebný k dané aktivitě (tzv. diferenciaci časová).

- Příklad je inspirován webinářem APIV A – *Práce s heterogenní třídou* (<https://digifoli.o.rvp.cz/view/view.php?id=17839>)

#### PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 4:

##### Téma: Shrnutí meziválečné české literatury

Opakovací hodina před fází ověřování vědomostí a dovedností.

Žák si zvolí, zda bude pracovat individuálně, nebo ve skupině. Učitel by měl ale usměrnit počty žáků ve skupině. Je žádoucí, aby se zapojili do výuky, ale byla ponechána možnost volby. Vyučující si také připraví různé podoby opakování učiva, aby byl umožněn co nejefektivnější způsob spolupráce.

Součástí hodiny je i zhodnocení jednotlivých aktivit. Jako vhodné se jeví i rotování úloh v další hodině, popř. vypracování jedné úlohy se všemi skupinami, pokud se ukázala jako problematická.

1. **Práce s textem:** Text odborného funkčního stylu, který se vztahuje tematicky k danému literárnímu období. Aktivita – čtení s porozuměním. Žáci odpovídají na uzavřené úlohy (ano/ne), popř. otevřené úlohy.
2. **Testové úlohy:** Žáci odpovídají na položené otázky formou výběru z možných odpovědí.
3. **Postavy a díla:** Žáci obdrží papír se jmény hlavních postav vybraných děl. Postavy charakterizují, uvádějí název díla, autora, popř. literární směr.
4. **Tzv. Lückentext:** Žáci mají před sebou text s charakteristikou díla, některá místa jsou prázdná, doplňují.
5. **Přečti si mě:** Žák/žáci si vybere dílo, které ho nejvíce oslovilo. Vytvoří „reklamní“ slogan, upoutávku. Vyhledává argumenty, proč právě tuto knihu, popř. tohoto autora.
6. **Myšlenkové mapy:** Česká meziválečná literatura má mnoho směrů (psychologická, imaginativní, demokratický proud...), může jít i směry v poezii (poetismus, surrealismus). Žáci vytvářejí diagramy, píší klíčová slova, popř. autory, díla.
7. **Kreativní dílna:** Žáci pracují s pojmy poetismus, surrealismus. Mají před sebou ukázky z české produkce, snaží se na základě pochopení tvorby v těchto směrech vytvářet vlastní verše.
8. **Práce s učebnicí, pracovním sešitem:** Žáci si procházejí již vyřešené úlohy v pracovním sešitě, diskutují o nejasnostech, ověřují si informace v učebnici. Tato aktivita je vhodná především pro skupinovou práci.
9. **Co se četlo v té době?** Žáci mohou obdržet učitelův návrh s jednotlivými motivy, které se objevovaly v literatuře dané epochy. Žáci vyhledávají jednotlivé motivy v různých dílech, propojují, analyzují. Žáci si ale mohou přijít se svými motivy.
10. **Práce s chybou:** Žáci mají před sebou učitelem vytvořený smyšlený text o daném období. Jejich úkolem je najít nesprávné informace a opravit je.



Komentáře k příkladu:

- Některé úlohy směřují na psaný projev (3, 4, 5, 6, 7), některé jsou propojeny s ústní prezentací (3, 5, 6, 7, 9), další pracují v první řadě s čtenářskou gramotností (10, 1, 8, 4). Jsou zde zastoupeny i úlohy na ověření znalostí testovým způsobem. (2)
- Časová náročnost je také různá, žáci mohou dostávat rozšiřující úlohy, popř. zvolit rotování s další skupinou.



#### PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 5: KULTURA A KVALITA STRAVOVÁNÍ V DOBĚ POSTCOVIDOVÉ

Tato aktivita využívá metody RAFT (*Role-Audience-Format-Topic*). Žák si vybírá téma písemného projevu podle zadání uvedených v tabulce. Žáci mohou psát v jedné vyučovací hodině, rozsah práce ale nebude pravděpodobně splňovat úzus maturitních prací 250 slov, mohou začít psát ve škole, dopsat doma, aby byl dostatečný prostor na prezentaci děl v další hodině. Žáci využívají kodifikovaných příruček, např. *Pravidla českého pravopisu*.

Metoda RAFT napomáhá vytvářet různé texty na jedno téma, avšak z pohledu různých osob/účastníků, různých žánrů či funkčních stylů.

Tabulka č. 2: Příklad rozdělení rolí (RAFT)

ROLE	ADRESÁT	FORMÁT	TÉMA
food blogger	laická veřejnost	zpráva, jiný útvar publicistického stylu	konkrétní místo, uvedení kladů, vytčení případných nedostatků, shrnutí dojmu
šéfkuchař	kuchař amatér	popis pracovního postupu	vybraný pokrm, souhrn ingrediencí, jasný postup
zákazník	provozovatel restaurace	stížnost	nespokojenost s jídlem, službami a cenou
návštěvník restauračního zřízení	čtenář bulvárního plátku	stížnost	konkrétní místo, jasně formulován nedostatek, uvést požadavek
žák třídy	spolužák	vypravování	epizoda z návštěvy restaurace

### 1.3.2 DIFERENCIACE FYZICKÉHO PROSTŘEDÍ TŘÍDY

Pro potřeby diferenciací aktivit je vhodné diferencovat i prostředí třídy, kterou lze rozdělit na několik center či základů (o rozdílu viz níže). Ideální je disponovat prostorem pro samostatnou práci a kooperativní činnosti, pro větší či menší skupiny. Centrem může být také lavice se zásobníkem aktivit pro ty, kteří dříve dokončí svoji práci.

V ideálním případě máme k dispozici třídu, která je již předurčena pro konkrétní předmět – jazyková učebna, učebna pro fyziku apod., kde není problém uspořádání třídy ponechat stabilně. V běžném školním prostředí se však učitelé i žáci stěhují v průběhu dne z jedné učebny do druhé, což samozřejmě znevýhodňuje, či přímo znemožňuje uspořádat prostor tak, jak bychom si přáli. Nicméně

- Vojtková (2010)
- Kasíková (2010), repr. (2016)

i tak je možné o uskupení lavic se pokusit, samozřejmě v rámci prostorových dispozic učebny (například se o to postarají sami žáci před začátkem hodiny).

Spojením dvou lavic vytvoříme koutek pro týmovou práci. Hodí se i pro samostatně zpracovávaný úkol, při kterém si žáci mohou pomáhat, dále pro řešení projektů, vytváření mentálních map či jakékoliv kooperativní práce. Takových stanovišť může být samozřejmě více, přičemž můžeme rozlišit:

- Tzv. **základny**, tedy různá místa ve třídě, kde žáci pracují současně na úkolech společného zaměření. Jsou typické flexibilitou: čas zde strávený a seskupení žáků je různé, žáci střídají tyto základny, přičemž to, kde pracují, rozhodne buď učitel, nebo žáci sami. Seskupování žáků a čas strávený v základnách je flexibilní. Tedy: základny jsou stabilní místa určená pro konkrétní úkol, žáci rotují.
- Tzv. **centra** (v užším slova smyslu), která se liší od základen tím, že jsou zaměřená na konkrétní činnost, téma, typ zpracování, přičemž skupina žáků je v dané výukové hodině stabilní a výsledek své práce prezentuje jako společný produkt. Tedy: centra jsou stabilní místa pro stabilní skupinu žáků, kteří nerotují.

Vedle základen a center můžeme využít i další stanoviště:

- Vzhledem k tomu, že žáci pracují různým tempem a někteří dokončí práci dříve, je vhodné připravit **stanoviště se zásobníkem aktivit**. Sem se přesouvají žáci, kteří již svůj předchozí úkol dokončili.
- Pracujete-li systémem *blended learning*, pak je vhodné připravit i centrum pro zpracování **on-line aktivit** (ideálně na školním zařízení, ale lze využít i metodu BYOD (*Bring Your Own Device*)).
- Můžeme ponechat několik lavic pro **práci ve dvojicích** či **samostatnou práci**.

Při diferenciaci prostředí mějme na paměti, že pohyb po třídě, volba způsobu práce a místa podporuje žákovu autonomii učení, týmovou spolupráci a kooperativní učení; dále usnadňuje práci právě v heterogenní třídě nejen žákům, ale i učitelům tím, že může použít pouze jeden exemplář materiálu (hru, dobový tisk, knihu, slovník apod.), na kterém se skupiny prostřídají. Učitel samozřejmě může rozhodnout, které úlohy/stanoviště jsou povinné pro všechny, které jsou volitelné a které dobrovolné.

### 1.3.3 DIFERENCIACE OBSAHU UČIVA

Diferencovat můžeme obsah učiva, a to tak, že jej přizpůsobíme (příp. dáme na výběr) potřebám žáka. Jinými slovy reflektujeme obtížnost materiálu a informací vzhledem k žakovým momentálním schopnostem, přičemž obtížnost by měla být založena na žákově zóně proximálního vývoje. Vycházíme z premisy, že žák se bude lépe učit, bude-li pro něj učivo představovat výzvu z hlediska složitosti, míry vlastní zodpovědnosti, tempa apod.

Na rozdíl od diferenciaci aktivit či učebního prostředí, které nečiní větší potíže, představuje diferenciaci učiva zapeklitější oblast. Podle četných závěrů ČŠI je právě obsahová diferenciaci stále nezohledňovanou složkou; toto může pramenit ze zažitě představy, že žáci přece postupují stejně, měli by ovládnout stejné penzum učiva, což by mělo být zabezpečeno stále rozšířenou (a snad i oblíbenou) frontální výukou.

Při diferenciaci obsahu začínáme **didaktickou analýzou učiva**, která je ostatně nezbytným krokem při jakémkoliv plánování a jejíž jednotlivé kroky jsou uvedeny níže. Při této analýze učiva již v jednotlivých krocích můžeme promýšlet diferenciaci:

(a) Vybíráme obecné aspekty učiva, a to většinou tak, že je definujeme soupisem činností, které by měl žák ovládat a které korespondují se základními školskými dokumenty.

Postřehy o BYOD:  
- <https://www.moderativyucovani.cz/vlastni-zarizeni-ve-skolni-vyuce-byod/>  
- <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21700/PRIIRUCKA-BYOD-O-MOZNOSTECH-VYUZITI-MOBIILNICH-ZARIZENI-ZAKU.html>

Kasíková,  
Vališová (2015:  
130–133), in  
Vališová,  
Kasíková (eds.)

POZN: Aktuální verze RVP se nacházejí zde: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>, Návrhy změn RVP – revize RVP se nacházejí zde: <https://revize.edu.cz/>

(b) Konkrétní učivo dělíme na základní, pomocné, rozšiřující. Zároveň promýšlíme i procesuální stránku, tedy myšlenkové operace, které si žáci mají spolu s poznatky osvojit jako intelektuální dovednosti, nejlépe s ohledem na Bloomovu taxonomii (viz kap. 1.2).



#### PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 6: DIFERENCIACE POŽADAVKŮ

V rámci plánování výuky můžeme rozdělovat učivo na základní a povinné jevy, které jsou vyžadovány od všech žáků dle výstupu ŠVP. Do svého tematického plánu (TP) si můžeme vložit rozšiřující, doplňující požadavky.

- V rámci jazykového učiva v 1. ročníku se žáci seznamují s pojmem národní jazyk, rozdělují nespisovné útvary na vymezené zeměpisně, vymezené sociálně. Orientují se v textu, rozpoznají hovorové prostředky, prostředky obecné češtiny. V rámci spisovné češtiny poznávají knižní prostředky.
- Jako rozšiřující se může jevit projektová činnost, nahrávání autentických rozhovorů z oblasti profesní mluvy (zdravotní sestřičky, reklamní agentury), slangu (fanoušci fotbalu, hráči tenisu) a následná práce s nahrávkou, analýza volby lexikálních i syntaktických prostředků.
- Celá škála dalšího rozšiřujícího učiva může směřovat směrem k dialektům, i za využití knižních publikací v jednotlivých nářečích. Např. *Malý princ v hantecu*, <https://www.jota.cz/male-principal>.

(c) Následně vymezujeme základní učební činnosti žáků, které povedou k žádoucímu vzdělanostnímu i osobnostnímu rozvoji žáka. Zde se tedy dostáváme zpět k diferenciaci aktivit.

(d) Dále volíme způsob výuky, promýšlíme organizační formy výuky, volíme didaktické materiály a prostředky. Nezapomínáme na to, že obsah vzdělání nelze chápat jen jako předání sumy poznatků, nýbrž i jako metodologický nástroj samostatné práce s informacemi na základě problémových úkolů.

(e) Formulujeme takové učební otázky a úkoly, které by měly žáky maximálně motivovat a aktivizovat.

### 1.3.4 DIFERENCIACE HODNOCENÍ

Existuje mnoho typů hodnocení, z nichž každé má své místo, svou informační hodnotu a záměr. Jednotlivé vybrané typy jsou zde stručně shrnuty a doplněny náměty ke způsobu hodnocení v heterogenní/diferencované třídě.

Určitě není ke škodě si připomenout, jaké funkce má hodnocení. V první řadě jde o funkci **poznávací** či **informativní**, kdy žák získává přehled o tom, jak vyhověl zadaným kritériím různého druhu. Zde prostřednictvím hodnocení učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho vědomostech, výkonu, nedostatcích, chování atd. V přímém důsledku tak učitel může regulovat (nejen) učební činnost žáka a dále je směřovat – pak tedy hovoříme o funkci **konativní** či **regulativní**. Žák tak získává nejen ponaučení pro svou další činnost, ale i podněty pro to, jak svou práci vylepšit, změnit.

Zároveň je nutné vést v patrnosti, že hodnocení by mělo žáka povzbudit a motivovat nejen v učebních činnostech, ale i v práci sám/sama na sobě a ve snaze o zlepšení – pak jde o funkci **motivační**. S ní souvisí funkce **výchovná**, kdy hodnocení by mělo žáka vést k formování pozitivních vlastností a postojů a zároveň by se mělo pozitivně podílet na utváření žákovy osobnosti.

- Slavík (1999):  
*Hodnocení  
v současné  
škole*

- Kolář, Šikulová  
(2009):  
*Hodnocení  
žáků*

Učitel samozřejmě využívá hodnocení i jako diagnostického nástroje, kdy na základě výsledků žáka identifikuje např. specifické poruchy učení a vyvozuje pedagogické závěry pro jejich řešení – v tomto případě jde o funkci **diagnostickou**. Rovněž se v tomto ohledu hovoří o funkci **prognostické**, kde si prostřednictvím hodnocení učitel vytváří přehled o žákových schopnostech, vědomostech, návycích, na základě čehož pak může odhadnout další žakovu studijní perspektivu.

Z hlediska charakteru pak můžeme rozlišovat následující typy hodnocení. Prvním typem hodnocení, které žák vnímá, je hodnocení **bezděčné** (pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto apod.), jde tedy o spontánní reakci a jedná se o hodnocení povšečné – **holistické**. Je-li podrobena vědomé kontrole, může se stát hodnocením záměrným.



Za bezděčným hodnocením se skrývá emoční reakce, přesto je možné jej cíleně využívat, pracovat s ním a kontrolovat svá gesta i nonverbální komunikaci. Nicméně je třeba si uvědomit, že pokud máme ve třídě žáky s PAS či žáky pocházející z jiných kultur, nemusí naše řeč těla fungovat jako náhrada za verbální hodnocení. Žáci s PAS jednak gestiku mívají sami omezenou, jednak ji nedokážou interpretovat. Žáci z jiných kulturních prostředí nemusí gestům rozumět.

Protikladem bezděčného hodnocení je hodnocení **záměrné**, které je cílené a míří na různé aspekty; proto bývá nazýváno rovněž **analytické**. Záměrné hodnocení pak lze dělit na následující druhy:

- Při použití určitého předem stanoveného měřítka hovoříme o **kriteriálním** hodnocení, kde kritérii se rozumí dílčí aspekty podléhající hodnocení. V žakovském projevu mohou být kritérii obsahová stránka, neverbální komunikace atp., viz následující příklady.
- Uzpůsobování hodnocení určité normě, jak sociální, tak individuální, představuje hodnocení **normativní**, kdy hodnocení vztahujeme vzhledem buď k určité skupině, nebo k individuálním schopnostem žáka (typicky u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami).

V tomto dokumentu lze najít inspiraci hodnotících formulářů pro kriteriální hodnocení: [https://www.projekt-sypo.cz/dokumenty/Methodicka\\_prirucka\\_SYPO\\_MAT\\_Formativni\\_hodnoceni.pdf](https://www.projekt-sypo.cz/dokumenty/Methodicka_prirucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf)

Z hlediska další práce s hodnocením, zejména s ohledem na funkci konativní a motivační, lze dělit hodnocení na sumativní a formativní. **Sumativní** hodnocení je z principu záměrné a jeho hlavním cílem je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (vysvědčení, testy, zkoušení atp.). V kontextu školství se mu nelze vyhnout: poskytuje informace o umístění výkonu žáka na nějaké ose (přijat – nepřijat, výborně – nedostatečně).

Zatímco výsledek sumativního hodnocení je konečný, **formativní** hodnocení je z principu korektivní, zpětnovazebné, neboť ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu. Jde o komplexní metodu pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje.

Tyto klasické typy hodnocení jsou základním nástrojem pro uvědomění si typů hodnocení. Nicméně ať už používáme jakékoliv z nich, případně celou jejich škálu a vhodnou kombinaci (což je žádoucí), naše hodnocení by mělo splňovat následující charakteristiky:

- **Cílenost:** Hodnocení bude validní, pokud hodnotíme v souladu s cílovými požadavky, se kterými jsou samozřejmě žáci obeznámeni. Slavík (1999: 87) příhodně poznamenává: „*Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a posuzuj v souladu s tím, co jsi vyučoval.*“ Nemělo by se stát, aby žákům nebylo jasné, co se od nich očekává, a které aspekty budou podléhat hodnocení.



- **Systematičnost:** Systematické hodnocení je rozrůzněné, využívá různé typy hodnocení (kriteriální, normativní, formativní, sumativní), pokrývá různorodé aspekty (tj. nezaměřovat hodnocení jen na určitou stránku žakových kompetencí, neopakovat stále jeden typ hodnocení).
- **Efektivnost:** Efektivní hodnocení je účelné, v přiměřeném množství, přináší dostatek údajů o průběhu práce, ale zbytečně neruší a neobtěžuje. Potíže s efektivitou signalizuje nadměrné zkoušení, velké množství hodnoticích údajů, přestože se žáci příliš nezlepšují, učitel je vyčerpán neustálým hodnocením).
- **Informativnost:** Informativní hodnocení je obsažné, zaznamenává a sděluje vše potřebné, je zároveň pro žáky srozumitelné.



**TIP:**  
Při zadání úlohy rovnou poskytněte žákům hodnoticí kritéria

**Pro práci s heterogenní třídou bude zásadní formativní hodnocení.** Při takovémto hodnocení nehodnotíme *ad hominem*, tedy člověka („*Jsi velice šikovný, zase jednička, nikdy nezklameš!*“, „*Zase špatný, nejde ti to, kdy se to konečně naučíš?*“); naopak hodnotíme *ad rem*, tedy věc, tj. výkon nebo výsledek. Naprosto zásadní je používat popisný jazyk, což je samo o sobě specifickou dovedností, kterou je potřeba si dobře osvojit.

Tato část včetně příkladu se inspirovala v Starý, Laufková a kol. (2016); dále viz:

- Kolář, Šikulová (2009)
- Hansen Čechová (2009)
- Košťálová, Miková, Stang (2008)
- Šedřová, Švaříček, Šalamounová (2012)



#### Příklad verbálního formativního (zpětnovazebního) hodnocení:

*„Dobře jsi strukturoval úvahu, máš tam všechny body ze zadané osnovy. Je velmi dobré, že si sám pokládáš otázky a hledáš na ně odpověď. V závěru jsi vše shrnul a doplnil příklady. Takto pokračuj, to je dobrý postup. Příště si ale nech čas, abys mohl text ještě jednou přečíst a vyvarovat se drobných gramatických chyb.“*

#### PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 7: HODNOCENÍ ŘEČNICKÉHO PROJEVU

Žák přednese před třídou (nejlépe v půlené hodině) připravený řečnický projev. Téma si vybere ze zadaných možností (např. *Můj zajímavý koníček*, *Můj nezapomenutelný zážitek*, *Sport a já*, *Cestování a já*, *Můj domácí mazlíček*, *Můj oblíbený film/seriál*, *Můj sen*) nebo libovolné. V pozdějších ročnících zadáváme i konkrétní řečnické útvary, např. svatební přípitek, projev průvodce na hradě či proslov ředitele na firemním večírku. Žák by měl mluvit 2–5 minut a projev pronést spatra, případně s občasným nahlédnutím do písemné opory. Kritéria hodnocení jsou předem stanovena učitelem, případně mohou vzejít z diskuse s žáky. Příklad kritérií:

- obsah projevu;
- připravenost;
- práce s hlasem a výslovnost;
- neverbální komunikace;
- kontakt s posluchači.

Po projevu proběhnou 3 fáze:

- 1) Sebehodnocení žáka: *Jak jsem se připravil(a), co se mi podařilo, co se nedařilo a chtěl(a) bych do budoucna zlepšit.*
- 2) Vrstevnické hodnocení: Ostatní žáci se mohou přihlásit, ocenit spolužákův projev a dát tipy na zlepšení do příště (např. *„Kájo, líbilo se mi, žeš měl projev dobře připravený, celou dobu jsi mluvil spisovně, pořád jsi nás sledoval očima, a pobavil mě vtip na konci. Co bych ti doporučil pro příště, je lépe vyslovovat a zapojit do projevu větší gestikulaci.“*).
- 3) Hodnocení učitelem: Shrne to podstatné dle zadaných kritérií, případně oznámkuje (nedoporučujeme užívat celé škály známek, ale např. 1-2-3-nesplněno).



Číselné hodnocení vede automaticky a primárně k rozlišování, kdo je lepší a kdo horší, a zároveň posiluje vzájemné porovnávání mezi žáky, což (nejen) v heterogenní třídě není žádoucí. Naopak hodnotíme-li žáky formativně, nejenže tlumíme tyto aspekty, ale hlavně je informujeme o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili, a radíme jim, jak se učit dál. Jinými slovy pomáháme žákům situovat se podle tří základních otázek: Kde jsem? Kam jdu? Jak se dostanu k cíli? K formativnímu hodnocení je dobré ještě připojit:

- **Vrstevníkové hodnocení**, které souvisí s vrstevníkovým učením a které rozvíjí kooperaci a schopnosti důležité pro celoživotní učení.



Tipy pro zavádění vrstevníkového hodnocení (podle Starý, Laufková a kol. 2016):

- **Pravidlo ABC:** Pokud nevím, zeptám se souseda. Neví-li soused, zeptám se jiného spolužáka. Neví-li ani on, položím otázku učiteli. Učitel nejprve žákovi doporučí, kde informaci hledat. A pokud si ani tehdy žák neporadí, učitel žákovi podává výklad.
- **C3B4ME** (*See three before me*): Předtím, než oslovím učitele, musím oslovit 3 své spolužáky.
- **Uznání – otázka:** Spolužáci formulují konkrétní ocenění výkonu žáka. V druhém kroku pokládají otázky, které povedou k zlepšení práce: *Myslíš, že je důležité, jakým jazykem hovoříš při ústním přednesu? Jak myslíš, že působí, když neustále přešlapuješ?*
- **Vzájemné hodnocení:** Žáci jednotlivě nebo ve skupinách hodnotí práci svých spolužáků.

- **Autonomní hodnocení**, při kterém vedeme žáky k tomu, aby oni sami byli schopni posuzovat své výkony či výkony svých spolužáků. Zásadním aspektem zde je to, že žák hodnocení používá, rozumí mu, dokáže ho obhájit (připomeňme pojem metakognice). Sebehodnocení samozřejmě nezaměřujeme pouze na stránku afektivní (*líbí – nelíbí*), nýbrž vedeme žáky k popisné zpětné vazbě, schopnosti analytického (např. kritériálního) hodnocení.



Tipy pro zavádění autonomního hodnocení (podle Starý, Laufková a kol. 2016):

- Žáci odpovídají na jednu z **otázek**: *Co si myslíš, že jsi se dnes naučil? Co myslíš, že jsi udělal nejlépe? Proč myslíš, že jsi se zlepšil v ...?*
- **Sebehodnoticí listy:** žáci formulují písemně své myšlenky – odpovědi na různé otázky, např. *Co se ti podařilo? Kdo ti pomohl? Co ti pomohlo? Co se pokusíš zlepšit? Jakou pomoc budeš potřebovat?* Rovněž mohou dopisovat.
- nedokončené věty, např. *Dnes jsem se naučil(a) ..., Nejtěžší pro mě bylo ..., Měl(a) bych z této hodiny více, kdyby(ch) ..., V budoucnu bych rád(a)...*
- **Navrhování hodnotících kritérií, rubrik pro hodnocení**
  - a) Dejte žákům seznam již vytvořených kritérií a požádejte je, aby vybrali ta, která považují za nejdůležitější. Ptejte se jich, proč.
  - b) Nechte žáky napsat práci podle předem daných kritérií. Potom jim položte otázky ohledně kritérií: *Stále jste spokojeni s tím, že zde máte kritérium...? Proč?* Společně výběr kritérií vylepšujte.
  - c) Vyzvěte žáky (samostatně/ve skupině), aby sestavili seznam potenciálních kritérií. Nechte je seřadit kritéria dle důležitosti. Shodněte se s celou třídou, jaká kritéria nesmí chybět. Pro každé kritérium zkonstruuje deskriptory. Nakonec nechte vybrané hodnotitele ohodnotit práce a prodiskutujte rozdíly v hodnocení a jejich důvodu. Precizujte kritéria a deskriptory.

Na závěr této kapitoly ještě připomeňme, že pro hodnocení je neodmyslitelný aspektem jeho **vztah k cílům**. Pedagogické hodnocení vždy vypovídá o skutečných cílech, ke kterým jako učitel směřujeme (i když si je třeba neuvědomujeme). Tento klíčový vztah bude zásadní pro hodnocení v heterogenní / diferencované / inkluzivní třídě, pro které navrhujeme následující zásady:

1. Máme-li ve třídě žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, důkladně prostudujeme Plán pedagogické podpory (PLPP) a Individuální vzdělávací plán (IVP), na jejichž základě stanovíme cíle výuky a metody hodnocení.
2. Specifikujeme cíle hodnocení:
  - Nejprve formulujeme, jak se u žáka projeví, že úkol zvládl, že dosáhl stanoveného cíle.
  - Formulujeme, jaký výkon je nedostatečný, případně rozdělíme výkony do rovnoměrné škály.
  - V případě složitějších kritérií popíšeme, jak bude vypadat výkon nebo produkt pro jednotlivé stupně (rubrika).
3. Seznamujeme žáky s cíli i systémem hodnocení.
4. Nesrovnáváme žáky mezi sebou, hodnotíme jejich individuální pokroky, tj. uplatňujeme individuální normu.
5. Hledáme neustále takové metody hodnocení, které mají pro daného jedince motivující charakter.
6. Při zpětné vazbě používáme popisný jazyk.
7. Pracujeme s chybou, neodsuzujeme, vysvětlujeme, opakujeme, doplňujeme.
8. Vedeme žáky k participaci na hodnocení podle zásady, že hodnocení je cílem, ale zároveň i kompetencí, kterou je třeba rozvíjet a kterou si žáci mají osvojit a využívat ji.
9. Vedeme žáky k autonomní práci s hodnocením, sledování vlastních posunů a zlepšení.



**TIP:**

Při zavádění participace žáků na hodnocení můžeme zkusit např. nechat ohodnotit produkty zde uvedené v příkladu č. 2 „Sociální síť“.

Další doporučení najdeme na <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-9-efektivni-nastaveni-formativniho-hodnoceni>



**PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 8:**

Pro hodiny českého jazyka a literatury si v rámci tematických celků můžeme připravit rubriky (případně necháme žáky, aby se na tvorbě rubrik podíleli). Rubriky využijeme pro:

- Sledování pokroku jak učitelem, tak samotnými žáky.
- Stanovování dílčích cílů.
- Sumativní hodnocení na závěr tematického celku (lze převést na školní známky).
- Příklad hodnotící škály v rámci shrnutí učiva literárního, mluvnického, slohového např. za pololetí školního roku. V TP (tematický plán) byly probrány celky: česká literatura 1. poloviny 20. století, četba a interpretace textu, tvarosloví, styl publicistický.
- V rámci určitého osobitého přístupu vyučujících ČJL je zde uváděn jen možný přístup rubriky pro sebehodnocení.
- Podpora učitele při nastavení systému motivace a následného hodnocení. Např. Jaký typ ověření mých znalostí mi vyhovuje? (ústní zkoušení, písemný test s uzavřenými úlohami, test s otevřenými úlohami, dobrovolná domácí práce, přednes projektů, referátů, aktivita v hodině aj.).

Tabulka č. 4: Rubrika pro hodnocení prezentace přečtené knihy (z Bartošek, Sochorová a kol., *Formativní hodnocení*. Projekt SYPO, online)

0	1	2	3	4
Požadované informace ke knize	Uvede všechny požadované informace (název knihy, informace o autorovi, časoprostor, stručný děj, hlavní postavy s jejich charakteristikou, jazyk díla s příklady, hodnocení díla).	Uvede většinu údajů, chybí drobnosti – např. nepříliš propracovaná charakteristika hlavních postav.	Uvede jen část požadovaných údajů (např. obsah knihy), popř. je zpracuje povrchně.	Uvede pouze minimum požadovaných informací, popř. neuvede žádné.
Připravenost	Referát je pečlivě připravený, žák si je jistý, mluví spatra nebo podle svých poznámek, text nečte.	Referát je většinou dobře připravený, občas se cítí nejistý.	Referát není připraven příliš pečlivě, žák si je hodně nejistý, často nahlíží do textu.	Příprava referátu je odbyta, text je pouze přečten.
Srozumitelnost, spisovnost	Projev je zcela srozumitelný, je v souladu s jazykovou normou, žák dokáže vystihnout podstatné informace, myšlenky na sebe navazují, neopakují se, dokáže vysvětlit některé složitější výrazy.	Projev je většinou srozumitelný, žák většinou používá spisovný jazyk, dokáže vystihnout podstatné informace, ale občas vázne logické řazení myšlenek.	Projev je často nesrozumitelný, žák sklouzává k obecné češtině, používá často vycpávková slova a podstatně vázne logické řazení myšlenek.	Projev je zcela neuspořádaný, chaotický, žák přeskakuje od jedné myšlenky k druhé bez logické návaznosti, vyjadřuje se nespisovně, používá ve velké míře vycpávková slova.
Plynulost a hlasitost projevu	Žák mluví přiměřeným tempem a přiměřeně hlasitě.	Žák se snaží mluvit přiměřeným tempem a hlasitostí, občas se objeví drobné nedostatky.	Žák se často dopouští nedostatků v plynulosti a hlasitosti, na upozornění se snaží chyby napravit.	Žák příliš drmolí nebo mluví potichu, tyto faktory mají vliv na porozumění textu.
Zamyšlení nad otázkou zformulovanou prezentujícím žákem	Zformuluje otázku k přečtené knize (k vystupujícím postavám, autorovu stylu, použitým jazykovým prostředkům apod.), podpoří svou aspoň dvouminutovou úvahu vhodnou ukázkou z knihy.	Zformuluje vhodnou otázku k přečtené knize, vybere výstižnou ukázkou, ale jeho úvaha neodpovídá požadovanému času (kratší než 2 minuty).	Zformuluje vlastní otázku, ale své zamyšlení nedoprovodí žádnou ukázkou z knihy nebo na otázku odpoví velmi stručně jednou větou či několika slovy.	Vlastní otázku k zamyšlení vůbec nezformuluje a zároveň si nepřipraví žádnou ukázkou z knihy.

## 2 DIAGNOSTIKA: POZNÁVÁME SVÉ ŽÁKY

Učitel nepracuje s „třídou“, nýbrž s třídou plnou individualit. Pro efektivní výuku, či spíše efektivní školní výsledky každé individuality, by každý učící měl mít možnost aktivní participace a participativní komunikace, která prokazatelně vede ke studijním úspěchům. Tato premisa však učitele staví do role diagnostika oněch individuálních specifik, a to jak v oblasti obsahově vzdělávací, tak sociální a emoční.

Znamená to tedy, že učitel pozorováním, rozhovorem, ověřováním a analýzou výtvorů může pochopit projevy svých žáků, rozpoznat různé potíže a problémy a kvalifikovaně rozhodnout, zda pro řešení je potřeba dalšího odborníka. Sám může přispět k řešení vhodnou volbou výchovných a vzdělávacích strategií a svým citlivým přístupem zlepšovat atmosféru třídy a včas zasáhnout.

Tématem heterogenity žáků se zabývá např. i *Školská inkluzivní koncepce Jihočeského kraje z roku 2020* (příloha ke Krajskému akčnímu plánu rozvoje vzdělávání v Jihočeském kraji II) a uvádí i typy speciálních potřeb žáků včetně zastoupení na středních školách v kraji:

Počet žáků celkem	13 694	Abs.	%
Z toho žáci			
Cizinci		151	1,10
Kulturně a sociálně znevýhodnění		49	0,36
Nadaní		19	0,14
S SPU		533	3,89
S poruchami chování		42	0,31
S PAS		23	0,17
Se smyslovými vadami		34	0,25
S LMP		170	1,24
S fyzickým postižením		22	0,16
S kombinovanými vadami		5	0,04
Jiné		32	0,23

[http://www.inkluzivpraxi.cz/files/28072020\\_Skolska\\_inkluzivni\\_koncepce\\_JcK\\_fin\\_al\\_s\\_prilohami.pdf](http://www.inkluzivpraxi.cz/files/28072020_Skolska_inkluzivni_koncepce_JcK_fin_al_s_prilohami.pdf)

Má být tedy učitel zejména diagnostik? Samozřejmě není nutné, aby učitel byl zároveň odborníkem na speciální pedagogiku na úrovni institucí, které se specifickým problémům věnují; zatímco instituce provádí speciálně pedagogickou diagnostiku, s učitelovou prací je svázána diagnostika pedagogická. Ovšem práce s žáky laicky označovanými jako „problémoví“ je jaksí součástí pedagogické profese, tudíž, ano, učitel má být do odpovídající úrovně i „diagnostik“, neboť pracuje s citlivým lidským potenciálem, který nejen vzdělává, nýbrž i vychovává.

### 2.1 INSTITUCIONÁLNÍ PODPORA UČITELE

Jako učitelé máme oporu v první řadě přímo ve škole ve výchovném poradci a metodikovi prevence. **Výchovní poradci** představují základní úroveň poradenského systému, obrací se na ně jak rodiče, tak učitelé i žáci. Jsou hlavní převodovou pákou mezi vnějšími poradenskými centry, kdy tlumočí škole a učitelům doporučení z poraden, a naopak, jsou první instancí, ke které si jdeme pro radu. Samozřejmě

je výhodou pro práci s žáky vyžadujícími zvláštní přístup přítomnost pozice **školního metodika prevence**, **školního psychologa** či **speciálního pedagoga** (přestože ne všechny pozice jsou ve všech školách samozřejmé). Neváhejme s nimi spolupracovat: Součinnost s těmito kolegy je naprosto zásadní. Školní psycholog nám pomůže s žáky s psychickými potížemi, důležité jsou též poznatky školního metodika prevence týkající se rizikového chování jednotlivých žáků či skupin a vývoj dynamiky třídních kolektivů, např. existence (rizika) šikany. Třídní klima má na průběh a výsledky vzdělávání značný vliv a učitelův přístup k tomuto klimatu přispívá též.

Čapek (2010):  
*Školní klima a  
třídní klima*

**Výchovný poradce** řeší širokou oblast podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, žáky integrovanými, mimořádně nadanými nebo žáky ze sociálně slabého prostředí, kteří vyžadují podporu. Samostatnou oblastí je kariérové poradenství. Rovněž poskytuje poradenské služby zejména v oblastech prevence školní neúspěšnosti; spolupracuje s externími pracovišti a poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům školy ve výše zmíněných otázkách (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

**Speciální pedagog** řeší přímou podporu žáků se speciálními potřebami vzdělání. Provádí pedagogicko-sociální intervence, pomáhá s tvorbou IVP, zajímá se o školní prostředí, vybavenost pomůckami, komunikuje s rodiči aj. Provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost. Vyhodnocuje nápravné, reedukační a kompenzační postupy. Spolupracuje s rodinami a rodiči postižených dětí a mládeže během provádění nápravných metod. Případně může poskytovat speciální pedagogické služby (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

**Školní psycholog** poskytuje psychologickou pomoc žákům a podporu pedagogům, jejich zákonným zástupcům a učitelům v oblastech výchovy, vzdělávání a osobnostního rozvoje. Zajímá se o konkrétní případy, provádí přímou podporu, diagnostikuje pro PPP a pracuje na metodických materiálech pro pedagogy (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Žáci přicházejí s osobními problémy, které je trápí, jako jsou například problémové vztahy doma i ve škole či problémy s učením.

K heterogenitě každé skupiny výrazně přispívají (a v dnešní post-covidové době jsou mnohem viditelnější) četné osobní a psychické potíže žáků, jež značně ovlivňují jejich proces učení i samotnou přítomnost ve škole. Např. na gymnáziu se běžně setkáváme s žáky s diagnostikovanými úzkostnými poruchami, schizofrenií, bipolární poruchou, sociální fobií apod. Značně přibýly případy sebepoškozování (někdy i sebevražedné pokusy žáků) a poruch příjmu potravy. Předávání informací od (dětských) psychiatrů a poskytování podpory školním psychologem je zde klíčové. Diferenciace výuky u těchto žáků může probíhat v rámci IVP podobně jako u žáků se speciálními potřebami.

**Školní metodik prevence** pracuje v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Zajišťuje metodickou, koordinační a poradenskou činnost v problematice prevence rizikového chování, jako jsou např. šikana, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivita, rizikové sexuální chování, rizika školního neúspěchu aj. Zvyšuje všeobecnou informovanost mezi rodiči, učiteli a žáky tak, aby byla zajištěna maximální primární prevence těchto jevů. Úzce spolupracuje se třídními učiteli a podporuje bezpečné a zdravé klima ve třídě a ve škole. Vyhodnocuje varovné signály spojené s možností výskytu rizikového chování a poskytuje poradenskou činnost. Podílí se na tvorbě a naplňování Minimálního preventivního programu školy. Organizuje přednášky a besedy spojené s uvedenou problematikou.

Máme-li ve své nové třídě žáka, který má stanovenou diagnózu, dozvíme se o něm od výchovného poradce školy či školního speciálního pedagoga, popřípadě od školního poradenského pracoviště. V takovém případě máme k dispozici i doporučení, která vytvořily **různé poradenské instituce**. Tyto instituce jsou následující:

- **Pedagogicko-psychologické poradny**, na které se škola může obrátit, přičemž podmínkou je souhlas rodičů s vyšetřením jejich dítěte. Psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci se zde věnují diagnostice poruch učení a chování a pedagogické nápravě různých potíží. Máme-li podezření na „nestandardní“ situaci, obracíme se na výchovného poradce a spolu kontaktujeme rodiče.
- Další institucí, která doporučí škole příslušná opatření, jsou **speciálně pedagogická centra**, určená pro pomoc postiženým dětem, jejich rodičům a učitelům, ať jde o děti integrované v běžných školách či školách speciálních.
- Pro závažné poruchy chování jsou k dispozici **střediska výchovné péče**, která se pak zaměřují na poradenství, prevenci a terapii rizikového chování dětí a mládeže.



**OBECEŇ PLATÍ:** Pokud má škola k dispozici diagnostický závěr a návrh příslušných podpůrných opatření, postupujte podle doporučení. V případě potřeby neváhejte kontaktovat poradenské pracovníky, konzultace jsou užitečné jak pro diagnostiku, tak pro učitelovu vzdělávací a výchovnou činnost.

- Je-li dítě diagnostikováno nějakým z výše uvedených poradenských center, po souhlasném vyjádření rodičů přichází na školu doporučení. Pokud poradenské zařízení rozhodlo, že je potřeba vytvořit **individuální vzdělávací plán** pro žáka, škola jej sestaví nejpozději do 30 dnů po doručení. Výchovný poradce nebo speciální pedagog připraví IVP ve spolupráci s učiteli.
- Pokud diagnostický závěr a návrh opatření není k dispozici, pozorujeme své žáky. Při jakémkoliv podezření na „nestandardní“ projev konzultujeme s výchovným poradcem.

- Informace k PLPP a IVP včetně vzorových formulářů na [Digifolio zde](#)
- Kontaktní formulář PP České Budějovice pro SŠ, kde lze doplnit informace o žákovi a popsat jeho specifika: <https://www.pppc.b.cz/cinnost-smerovana-ke-strednim-skolam>

Doporučení poradenských pracovišť obsahují velmi návodné informace, vyučující se dozví, jak pro daného žáka upravovat metody výuky, hodnocení, organizaci výuky, jaké pomůcky jsou vhodné apod. Zde je příklad doporučení pro žáka, jehož rodným jazykem není čeština:

- Při výuce zvýšeně podporovat osvojování českého jazyka.
- Strukturovat výuku českého jazyka jako jazyka cizího (druhého).
- Aktivovat předchozí zkušenosti a znalosti žáka: v rámci běžné výuky dávat žákyni dostatečnou možnost pracovat s informačními zdroji v rodném jazyce
- Využívat evokační metody = T-graf (Respekt neboli), Vennův diagram; myšlenkové mapy, pětilístek (metody kritického myšlení); klíčová slova, rybí kostku, kostku, zpřeházené věty, volné psaní (metody kritického myšlení); kmeny a kořeny, 4 rohy, skládkové učení
- Využívat grafické vizualizace obsahu, tzv. klíčové vizuály — názornost, vizuální pomůcky
- ke zvýraznění důležitých sdělení, informací, slov atd. používat barvy (inspiraci hledat na <https://katalogpo.upol.cz/socialni-znevzhodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-1-4-metody-aktivniho-uceni/>. [cizinci.npi.cz/](https://cizinci.npi.cz/))

### 2.1.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření představují legislativně zakotvenou podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat.

- I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola.
- II.–V. stupeň navrhuje a metodicky provádí v jeho naplňování školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření se vztahují k různým oblastem; v doporučení školského poradenského zařízení (PPP – pedagogicko-psychologická poradna, SPC – speciálně pedagogická centra), které obdrží žák a škola, jsou tyto oblasti specifikovány a jsou doporučeny různé úpravy či postupy práce s daným žákem:

- Úprava obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná.
- Úprava metod a forem vzdělávání žáka.
- Organizace vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině...).
- IVP.
- Personální podpora pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník.
- Školní psycholog/školní speciální pedagog.
- Podpora pro žáka – tlumočnický do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby.
- Metodická podpora v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky ŠPZ.
- Hodnocení žáka – školské zařízení doporučuje přesně, jak je třeba zohlednit specifika žákových obtíží v jeho hodnocení a sebehodnocení, jak pracovat s kritérii, s motivací a s postoji žáků ke vzdělávání.
- Pomůcky, úprava učebních materiálů.

- Školský zákon: <https://www.inkluzivniskola.cz/skolsky-zakon>
- Vyhláška: <https://www.inkluzivniskola.cz/vyhlaska-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-zaku-nadanych>
- Informace o PO: <https://www.msm.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
- Katalog všech typů podpůrných opatření: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

### 2.1.2 ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT ŽÁKA

Přítomnost asistujícího je jedním ze základních podpůrných opatření, která mají ve školských systémech hlásících se k inkluzivnímu vzdělávání napomáhat pedagogům MŠ, ZŠ a SŠ efektivně začleňovat do kolektivu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a současně naplňovat vzdělávací a výchovné cíle i u všech ostatních žáků dané třídy. Ve školách a dalších školských zařízeních se můžeme setkat se dvěma typy asistentů, jejich pozice i náplň práce se často veřejnosti pletou. Jedná se o asistenta pedagoga a osobního asistenta.



**Asistent pedagoga** je pedagogickým pracovníkem, jehož pedagogickou činnost lze rozdělit na přímou a nepřímou. Kromě přímého působení ve výuce, kdy asistent může pracovat jak s celou třídou, tak s konkrétní skupinkou nebo i jednotlivcem (zejména s SVP) – vždy ale podle pokynů pedagoga, pomáhá i s organizací a přípravou výuky, s komunikací se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žáci s SVP pocházejí. Dále může pomáhat se sebeobsluhou a celkovou adaptací žáků s SVP ve školním prostředí a může napomáhat s nácvikem jejich sociálních kompetencí.

Poznámka z praxe: velmi zřídka se vyskytuje ideál, kdy se integrovanému žákovi v části výuky věnuje učitel a asistent mezitím pracuje s celou třídou – učitelé se k tomu neradi uchylují zejména proto, že asistenti nejsou vzděláni v daném předmětu ani jeho didaktice a nemohou vyučujícího plnohodnotně nahradit. Realita je tedy obvykle taková, že asistent po celou dobu pracuje s integrovaným žákem a učitel se jím snaží poskytnout podporu, aniž by zanedbával ostatní žáky ve třídě.

**Osobními asistenty** (žáka) jsou nejčastěji zaměstnanci (nestátních) neziskových organizací, které mohou být financovány státem, ale i nadacemi či jinými subjekty. Finančně na činnost osobního asistenta přispívá i rodina žáka, která může čerpat příspěvek na péči poskytovaný sociálním odborem příslušného obecního úřadu dle místa bydliště rodiny. Osobní asistent doprovází žáka do a ze školy, při přesunech po budově školy, při osobní hygieně, stravování a o přestávkách. V případě zvýšené potřeby zajištění sebeobslužných a doprovodných činností může být přítomen i během výuky. Zvážení přítomnosti osobního asistenta ve výuce je na řediteli školy, přičemž i on může s osobním asistentem uzavřít smlouvu o poskytování sociální služby osobní asistence.

Hlavním rozdílem mezi těmito typy asistentů je tedy to, že zatímco osobní asistent je přidělen konkrétnímu žákovi a jeho činnost je směřována zejména k zajištění sebeobsluhy a mobility daného žáka s SVP, asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož hlavní náplní práce je podpora daného pedagoga při přímé i nepřímé pedagogické činnosti s celým kolektivem dané třídy, ve které je přítomen jeden či více žáků s SVP. S ohledem na toto vymezení činnosti se dále zaměříme již pouze na asistenty pedagoga.

Jak se asistent pedagoga dostane do dané třídy? Školy a školská zařízení mohou v současné době zřizovat pozice asistentů pedagoga na základě dvou odlišných postupů:

- Asistent přijde do třídy jako podpůrné opatření na základě rozhodnutí poradenského zařízení (např. PPP) u třetího a vyšších stupňů podpůrných opatření jako tzv. personální podpora při vzdělávání žáka nebo žáků s SVP.
- Pozice asistenta pedagoga je zřízena jako pozice standardního zaměstnance školy, který je placen z běžného školního rozpočtu.

**POZN:** Ve valné většině případů se na běžných typech škol setkáme s asistenty pedagoga, kteří do třídy přicházejí na základě rozhodnutí poradenského zařízení. Nevýhodou tohoto typu umístění asistentů je, že asistent pedagoga je sice asistentem **pedagoga**, ale je vázán na přítomnost žáka/žáků s SVP. Podpůrná opatření jsou časově omezená a v případě, že daný žák s SVP ze třídy odejde, ztrácí škola a pedagog v dané třídě na asistenta nárok. Ředitelé škol tak často každý školní rok řeší umístění daného asistenta podle přítomnosti žáků s SVP do různých tříd a k různým pedagogům a asistenti nemají jistotu, že jim v následujícím školním roce bude prodloužen pracovní úvazek. Dalším častým problémem souvisejícím s přítomností asistentů pedagoga na školách je jen minimální připravenost a zkušenosti učitelů s tím, jak s asistentem ve výuce i mimo ni spolupracovat a jak nastavit každodenní fungování. Mnoho učitelů pak vnímá přítomnost asistenta a priori negativně, protože s sebou přináší zejména na začátku spolupráce zvýšené nároky na přípravu a organizaci vyučování. Zásadní podmínkou úspěšné

- Náplň práce asistenta pedagoga vymezuje MŠMT, a to konkrétně vyhláškou č. 248/2019 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Metodika *Spolupráce s asistentem pedagoga* [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika\\_1.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf).

Osobní asistenti spadají svojí činností pod právní předpisy Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a jedná se o pracovníka v sociálních službách, nikoliv pracovníka pedagogického.

Toto využívají zejména speciální školy, které pak na pozice asistentů pedagoga dostávají speciální finanční dotace v závislosti na počtu a typu SVP žáků, s nimiž pracují.



a efektivní spolupráce je neustálá komunikace mezi pedagogem a asistentem a svoji roli hraje samozřejmě i to, nakolik si pedagog a asistent vzájemně vyhovují po stránce osobnostní a povahové.

Zde jsou v bodech uvedeny příklady činností, na nichž se asistenti pedagoga podílejí:

- **Pomoc učiteli s přípravou a plánováním výuky** – asistent se zaměřuje na potřeby konkrétních žáků, vyhledává a připravuje podpůrné materiály, může např. upravovat a zjednodušovat texty a aktivity připravené pedagogem pro zbytek třídy. Může připravovat shrnující tabulky a výtahy učiva, podpůrné obrazové materiály, prezentace atd.
- **Podpora žáků při zapojování do výuky** – asistent kontroluje porozumění zadání, může zadání přeformulovat, vysvětlit, zopakovat, zjednodušit. Dále sleduje zapojení všech žáků do probíhajících aktivit a případně individuálně zasahuje, aniž by pedagog musel přerušit svůj výklad nebo činnost se zbytkem třídy. Asistent může pracovat s jednotlivci nebo skupinkou žáků i odděleně od ostatních žáků, ale nemělo by se jednat o celou dobu výuky.
- **Pomoc žákům při přípravě na výuku** – asistent může pomáhat žákům při vypracovávání domácích úkolů nebo dalších přípravných (domácích) aktivitách. Typicky se může jednat o žáky s OMJ, kdy jazyková bariéra brání rodičům pomoci žákům s domácí přípravou, nebo u žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí, kdy podpora rodičů při domácí přípravě zcela chybí. V každém případě je nutná domluva s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka. Podpora asistenta by ale neměla nahrazovat činnost žáka, jejím cílem je rozvoj samostatnosti žáka (rodiny).
- **Zapojení do tvorby, realizace a revize plánů** (PLPP, IVP, PJP – Plán jazykové podpory): asistent může pomoci pedagogovi s formulací cílů či sepsáním plánů díky tomu, že žáka se SVP dobře zná. Za obsahovou a formální stránku plánů ale zodpovídá učitel.
- **Komunikace s rodinou a zákonnými zástupci** – nejčastěji se jedná o asistenty, kteří ovládají jazyk žáka s OMJ a jeho rodiny. V takovém případě zastává asistent roli jakéhosi tlumočníka mezi rodinou a školou. Pokud asistent tento jazyk neovládá, může pomoci pedagogovi s vyhledáním a oslovením tlumočníka, může tisknout a vyhledávat dvojazyčné informativní texty, ale může hrát důležitou roli i v komunikaci jednojazyčné, a to zejména v případě, kdy komunikace ze strany rodiny se školou je problematická, nebo dochází ke konfliktům. V takovém případě může působit asistent pedagoga jako mediátor, který pomáhá komunikovat a doladovat vzájemná očekávání.
- **Zapojení asistenta do evaluace výuky a hodnocení žáků** – zpětná vazba od asistenta může být velice cenná, je-li kvalitní a zacílená. Může napomáhat rozvoji aktivit vhodných pro konkrétní žáky nebo třídy. Asistent může pomoci i s hodnocením a podáváním zpětné vazby žákům. Lépe se může zaměřit na to, čemu žák neporozuměl, naopak může lépe vyzdvihnout i dílčí pokroky a úspěchy. Asistent může pomáhat žákům s SVP při vedení sebehodnotícího portfolia nebo deníku. Rozvíjí tak dílčí strategie k učení a řešení problémů. Učitel asistent může pomáhat s vedením záznamových a klasifikačních archů či při formulaci formativního hodnocení.
- **Spolupráce s dalšími pedagogickými a nepedagogickými pracovníky** – asistent usnadňuje pedagogovi komunikaci a koordinaci aktivit s ostatními pracovníky např. s koordinátorem pro žáky s OMJ, výchovným poradcem, učitelem češtiny, školním psychologem atd.

Oddělené pracovní stanoviště se využívá zejména s ohledem na následné a účelné zapojení žáka/žáků s SVP do výuky s celou třídou. Oproti tomu je možné, aby asistent pracoval s většinou třídy dle instrukcí pedagoga, zatímco ten se může individuálně věnovat jednotlivci nebo skupince žáků s SVP.

Na stránkách <http://inkluze.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf> je uveden Standard práce asistenta pedagoga, z něhož vybíráme **základní body spolupráce s asistentem pedagoga**:

- Žáci s SVP (i ostatní) vždy bezpečně ví, kdo má v aktuální situaci a aktivitě ve třídě vedení.
- AP zbytečně neduplikuje pokyny učitele.
- Žáci se bez nebo za pomoci AP v co nejvyšší míře účastní společných aktivit se třídou.
- Žák s SVP pracuje v největší možné míře samostatně. Má právo se na pedagoga i AP obrátit s prosbou o pomoc, ale i pomoc odmítnout.
- AP vhodně vyvažuje aktivizaci a kompenzaci žáka se SVP.
- AP je ve většině případů nahraditelný jiným pedagogickým pracovníkem. Rizikem zejména u žáků se zdravotním postižením je dlouhodobá a silná vazba s AP nebo osobním asistentem.
- AP udržuje přiměřenou míru blízkosti/vzdálenosti k žákovi s SVP tak, aby rozvíjel jeho exekutivní schopnosti.
- AP aktivně komunikuje s pedagogem a řídí se jeho pokyny.
- AP se podílí na poskytování zpětné vazby žákům i pedagogovi – snaží se hodnotit nestranně, nezaopatřetě a objektivně.

Pro úspěšný management třídy je třeba také uvědomit si **nebezpečí** spojená s rolí asistenta pedagoga:

- Pedagog může vnímat asistenta jako zdroj možného ohrožení svého postavení, případně může až rezignovat na vedoucí postavení ve třídě. Žáci pak nemají jasno v tom, kdo má ve třídě vedoucí postavení.
- Pedagog zcela přenesl veškeré aktivity žáků s SVP na asistenta pedagoga a věnuje se pouze zbytku třídy, čímž dochází k segregaci žáků s SVP. Děje se zejména s odůvodněním, aby žáci se SVP nevyrušovali zbytek třídy a nenarušovali výuku.
- Pedagog nekomunikuje s AP, dává mu najevo, že není ve třídě vítaný a potřebný. Dochází k narušení sociálního klimatu třídy.
- Funkci asistenta pedagoga vykonává rodič žáka s SVP.
- Pedagog i rodiče předpokládají, že asistent automaticky zajistí žákovi s SVP úspěšnost.
- Asistent pedagoga se mění v osobního asistenta mimo školní vyučování.
- Rodiče žáků s SVP očekávají, že asistent pedagoga bude „prodlouženou rukou“ domácího prostředí žáka a zajistí mu ve škole stejné podmínky jako doma.
- Nerealistické požadavky a očekávání všech účastníků vzdělávání.

V této podkapitole jsme se snažili přiblížit možnosti podpory učitelů, která přichází z vnějšku. V dalších kapitolách se podíváme na aspekty, které hrají důležitou roli při učitelově pedagogické diagnostice: stručně přehledněme typy inteligence, paměť a kognitivní a učební styly a přiblížíme vybrané typy žáků s určitými specifiky; pracovně je zde nazýváme (s velkou rezervou a spíše laicky) jako žáky „problémové“.

## 2.2 INTELIGENCE, PAMĚŤ, KOGNITIVNÍ A UČEBNÍ STYL

Jedním z triviálních doporučení učitelům bývá zohledňovat ve své výuce různé typy žáků z hlediska jejich kognitivních stylů, stylů učení, paměti a typů inteligence. Jejich různorodost představuje heterogenitu i v jinak „homogenní“ třídě bez různých tzv. „problémových“ žáků. Prakticky to znamená pozornost a důraz na pestrost výkladu, úkolů a aktivit, které využijeme v heterogenní třídě. Připomeňme si tedy základní charakteristiky.

### 2.2.1 KOGNITIVNÍ STYL

Kognitivními styly rozumíme obecné způsoby zpracování informací v různých situacích. Ty lze dělit dvojím způsobem: (a) sekvenční a celostní, (b) s tendencí k vizualizaci a s tendencí k verbalizaci.

- Žáci **s preferencí sekvenčního kognitivního stylu** budou upřednostňovat strukturované soupisy dat a informací, odrážky v zápisech jim usnadní orientaci, pochopení i zapamatování. Preferují úkoly, u nichž je stanoven přesný postup práce. Vhodné je převádět souvislý text do formátované osnovy či myšlenkové mapy.
- Žáci **s preferencí celostního kognitivního stylu** budou upřednostňovat postup práce od celku k částem, potřebují znát širší souvislosti, preferují různorodé informace z různých zdrojů, vytvářejí syntézu a postupují k detailům. Lépe si osvojí informace vsazené do kontextu, názorné ukázky či nějakého cvičení.
- Žáci **s tendencí k vizualizaci** preferují oporu v obrazových materiálech, nákresech, diagramech, (mentálních) mapách. Mohou mít potíže při verbalizaci, pokud nemají vizuální oporu.
- Žáci **s tendencí k verbalizaci** raději o tématu hovoří či píšou. Vizuální modalitu převádějí na modalitu verbální.

Viz bibliografie:  
- Krejčová (2013)  
- Kargerová, Maňourová (2013)



#### TIP:

Věnujme čas těmto aspektům, ptejme se žáků a pomáhejme jim objevit jejich preference.

### 2.2.2 UČEBNÍ STYL

Učební styly lze chápat jako podkategorii kognitivního stylu. Týkají se především konkrétních postupů při osvojování, procvičování a prezentaci učiva. Nejčastěji rozlišujeme:

- **Vizuální (zrakový) učební styl:** Žáci s touto preferencí přijímají nejlépe informace v obrazové podobě. Pomáhá jim barevné zvýraznění textů, používání štitků a záložek, obecně obrazový materiál, grafická schémata či myšlenkové mapy. Naopak hůře zpracovávají lineární vjemy, tedy čistě textové či auditivní, které kompenzují sledováním neverbálního projevu.
- **Auditivní (sluchový) učební styl:** Žáci s touto preferencí nemívají potíže zapamatovat si verbální sdělení, aniž by si dělali poznámky. Raději naslouchají a hovoří, než čtou a píšou, rádi si přeřikávají pasáže pro snazší zapamatování. Vhodnou aktivitou jsou pro ně debaty, argumentace, výklady.
- **Taktilně-kinestetický (hmatový a pohybový) učební styl:** Žáci s touto preferencí upřednostňují učení prostřednictvím pohybu a praktického zkoušení nových věcí. Vyhovuje jim informace přepisovat, zakreslovat, dotýkat se předmětů, manipulovat s nimi. Rádi laborují, experimentují, sedí jim projektové učení. Potíže mívají naopak s delšími úseky sezení a poslouchání, čtení a psaní.

Metodická příručka  
*Nápadník pro výuku dle učebních stylů:*  
<http://www.scio.cz/download/skoly/Uceninamiru/napadnik.pdf>

### 2.2.3 PAMĚŤ

Paměť se obecně rozlišuje na **implicitní** (procedurální) a **explicitní** (deklarativní). Implicitní paměť slouží při osvojování dovedností, zvyků a uchování emočních vzpomínek; projevuje se v lidském chování. Explicitní paměť tvoří vědomou složku lidské paměti, uchovává fakta a události, které si můžeme vybavit a reprodukovat. Z hlediska procesu učení je důležité si uvědomit různé **paměťové strategie**, které slouží k zapamatování a uchování informací:

- **Strategie opakování:** jde o základní a nejběžněji užívanou techniku, která napomáhá udržet informace v paměti. Obecně platí: čím častější opakování, tím lepší vstřípení a delší uchování zapamatovaného.

- **Strategie opakované reprodukce:** vyžaduje aktivní zpracování informací a jejich reprodukci (např. převyprávění nově získaných informací). Je proto účinnější než předchozí mechanické opakování.
- **Strategii uspořádání informací** do určitých okruhů, které nějak souvisejí, navazují na dřívější poznatky, čímž se umožňuje chápat souvislosti a vztahy.

## 2.2.4 INTELLIGENCE

Inteligenci obecně definujeme jako komplexní vlastnost, která zahrnuje schopnost myslet, schopnost učit se a z toho vyplývající schopnost zvládnout různé požadavky společnosti, včetně školy. Dříve poměřovaný IQ se ukázal jako neschopný postihnout široké spektrum schopností a dovedností člověka; místo toho hovoříme o mnohonásobné teorii inteligence:

- **Logicko-matematická inteligence:** Týká se schopnosti řešení neverbálních problémů, práce s abstraktními symboly, čísly a znaky.
- **Verbálně-jazyková inteligence:** Týká se vyjadřovacích a komunikačních schopností, od sémantiky, fonologie a syntax po praktickou aplikaci v různých způsobech komunikace. Jedinec často bez problémů ovládá několik cizích jazyků.
- **Tělesně-pohybová inteligence:** Týká se schopnosti dokonale ovládat své tělo za přesně definovaným účelem, od jemné manipulace s předměty po vysoce koordinované pohyby celého těla.
- **Vizuálně-prostorová inteligence:** Týká se schopnosti orientace v prostoru obecně, navigace, čtení map.
- **Hudební inteligence:** Týká se schopnosti vnímání, rozlišování a interpretace hudebních podnětů; spočívá v porozumění melodii, rytmu a zabarvení zvuku, ale i ve schopnosti porozumět emocionálním aspektům hudby a zvuků.
- **Interpersonální inteligence:** Někdy také označovaná jako společenská či sociální inteligence, se týká schopnosti zaznamenat a rozlišovat mezi projevy jiných lidí, vnímat záměry a touhy ostatních a na základě těchto poznatků jednat.
- **Intrapersonální inteligence:** Týká se schopnosti jedince adekvátně přistupovat ke svým vlastním emocím, porozumět sám sobě a podle toho jednat.
- **Naturalistická inteligence:** Týká se schopnosti správně chápat souvislosti v živé i neživé přírodě.
- **Existenciální inteligence:** týká se schopnosti zabývat se filozofickými a světonázorovými otázkami lidské existence (například smysl lidského života a smrti, význam svobody apod.).

Gardner 1983; 1998



#### PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 9: LITERÁRNÍ KROUŽEK

Pro hodinu ČJL, ale v podstatě i jiných předmětů, lze upravit následující aktivitu převzatou z publikace *Moderní didaktika* (Čapek, 2015: 307–308), která je založená na diferenciaci učebních stylů či typu inteligence žáků. Aktivita vychází z hodiny literární výchovy, ale ve výuce ČJL může být použit nejen literární text.

Strukturovaná literární diskuse nad přečteným textem, vycházející z různých rolí, které žáci zaujmají, se nazývá literární kroužek. Metodu literárních kroužků lze provozovat v rámci cele třídy najednou, ale také po menších skupinkách. Na začátku si žáci přečtou nějaký společný text (lze použít i u filmového záznamu). Učitel zatím na tabuli napíše charakteristiky jednotlivých rolí. Až žáci dočtou, učitel role představí:

- **Hledač citací:** Vyhledá v textu několik promluv, které považuje za důležité, přečte je nahlas cele skupině a svůj výběr objasní.
- **Spojovatel:** Hledá spojitost mezi textem a vnějším světem, tedy nejen dnešní dobou.
- **Tazatel:** Vypracuje seznam otázek pro diskusi.
- **Dohlížitel:** Pomáhá ostatním zhostit se dobře úkolu v rámci skupiny: dohlíží na to, aby se drželi tématu, hovořili jeden po druhém, živě spolupracovali a nepřekračovali stanovené mantinely.
- **Badatel:** Zjistí informace o tématech, která se k textu vážou.
- **Vykladač postav:** Pečlivě se zamýšlí nad postavami a diskutuje o nich s ostatními.
- **Stopař:** Sleduje pohyb postav z jednoho místa na druhé.
- **Hledač slov:** Vyhledává v textu zajímavá, nejasná, důležitá či nová slova, upozorní na ně ostatní a společně o nich diskutují.
- **Ilustrátor:** Nakreslí obrázky důležitých postav, prostředí či dějů; s ostatními potom o obrazech diskutuje.
- **Zpravodaj:** Na konci diskuse podá učiteli nebo celé třídě zprávu o tom, jak diskuse proběhla.

Žáci si vyberou svou roli a seznámí ostatní s tím, proč si konkrétní role vybrali. Může je rozdělit i učitel, ale tím se připraví o důležitý prvek spoluúčasti žáků. Při následné samostatné práci si žáci promyslí své odpovědi, otázky či obrázky podle dane role, pro lepší promyšlení odpovědi si mohou udělat zápis. Až uplyne čas, sednou si žáci do kruhu.

Učitel nejprve zopakuje pravidla diskuse: mluví vždy jeden, ostatní naslouchají, nezapomeneme se držet tématu atd. Diskusi zahájí modelově z nějaké vybrané role. Následují postupně výpovědi jednotlivých účastníků diskuse. Učitel se ji nesnaží ovládnout, ale spíše výzvami o další komentáře diskusi oživuje a posouvá vpřed. Během této metody se snažíme žáky v jednotlivých rolích vést k tomu, aby spíše pokládali otázky, než aby sami říkali, co vědí.

## 2.3 TZV. „PROBLÉMOVÝ ŽÁK“

Díky každodennímu kontaktu učitel své žáky vnímá a hodnotí. Do hry vstupuje nejen složka rozumová, ale i citová, a velmi závisí i na osobních zkušenostech. Pozorujeme, že s většinou žáků se nám spolupracuje dobře, dle jakéhosi očekávání, nicméně některé žáky vnímáme jako „problémové“, a to z různých důvodů: neprospívají, nerespektují školní požadavky, reagují rušivě či dokonce agresivně atp. U dospívajících se přidávají i další projevy související s vývojem, např. impulzivita a obtíže v sebeovládání, kolísání aktivní úrovně, výkyvy sebehodnocení, ztráta motivace ke školní práci a měnící se vztah k autoritě.

Obecně lze konstatovat, že takoví žáci představují pro učitele, ale mnohdy i pro spolužáky určitou zátěž. Zatímco na nižších stupních škol bývá tolerance k různým výkyvům větší, u dospívajících na středních školách hodnocení tak tolerantní nebývá: dospívající nemá atributy dítěte, očekává se u něj větší schopnost sebeovládání a schopnost respektovat normy. Očekává se to jaks automaticky i přes vědomí vývojových specifíků dospívajícího.

V následujícím textu, s oporou o publikaci Vágnerové (2013), stručně představujeme možné faktory, které vedou k takovým projevům žáka, jež podvědomě i vědomě jako učitelé většinou označujeme za „problémového“ (potažmo „špatného“), samozřejmě v protikladu k žákovi „dobrému“. Při našem hodnocení žáka si je však potřeba uvědomit, zda se nedopouštíme určitého zkreslení. V první řadě vnímejme, jakým mechanismem přisoudíme svým žákům roli dobrého a špatného žáka. Vágnerová (2013: 34–35) o těchto rolích uvádí:

*„Role dobrého žáka není definována jen jeho výkonem, ale i konformitou k požadavkům učitele, snahou ve škole uspět a tímto způsobem potvrdit význam školy jako instituce a učitele jako jejího reprezentanta.“*

*„Neúspěšné dítě získává roli špatného žáka, jehož celkové hodnocení závisí na předpokládané příčině jeho selhání. Pokud nemá potřebné předpoklady, zejména pokud je učitel přesvědčen, že není dostatečně inteligentní, není za své nedostatky odsuzováno. Pokud je předpokládána příčina špatného prospěchu jiná, například když dítěti schází motivace a škola pro ně nemá velký význam, pak je učitelem považované za viníka svého neúspěchu. Kromě špatných známek získává i nepříznivé morální hodnocení. Nechová se podle očekávání, nechce plnit své povinnosti, i když by mohlo. Pokud mu navíc školní úspěch příliš nevadí, morální odsouzení bývá ještě větší.“*

Rovněž se snažme vyvarovat toho, abychom se při automatické tendenci interpretovat projevy žáků co nejjednoznačnějším způsobem nedopustili určitých zkratků či stereotypů, abychom si nevytvořili osobní atribuční styl:

**Labeling** (značkování): *Labeling* je proces, kdy se hodnocení učitele a jeho postoj k žákovi stává čím dál rigidnějším, těžko změnitelným. Žáka zařadíme do určité předem dané kategorie, přisoudíme mu pozici, kterou ale nejsme příliš ochotni měnit.

**Golem-efekt:** Po označování může docházet (a dochází) k tomu, že v žákovi svými komentáři či chováním posilujeme to, do které kategorie jsme si ho zařadili. Budeme-li poskytovat někomu stále jen negativní vazbu (*Tak co zas provedl X..., Samozřejmě, že X zase není připraven...*), posílíme tím jeho nežádoucí projevy.

V názvu této kapitoly je použit výraz „problémový“ žák. Tímto poněkud kategorizujícím a negativně zbarveným slovem, které se ale ostatně používá i v literatuře (např. Vágnerová 2005), se zde míní takový žák, který svými specifiky představuje určitou zvláštní či zvýšenou pozornost v procesu vyučování. Příčiny jsou četné a různorodé, může jít o problematiku školní neúspěšnosti, ať už za ní stojí specifická porucha učení, potíže sociálního a psychického rázu, může jít také o nadprůměrné žáky, různé handicap (psychosociální, sociokulturní, zdravotní) atp. Není zde prostor pro přehled všech dílčích aspektů, nicméně následující stránky se snaží pokrýt problematiku alespoň těch – řekněme – základních.

V souladu s tím, co bylo řečeno v kapitole 2.1, mějme na paměti, že pomoc různým žákům je ustanovená legislativně:

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Tato část se opírá zejména o publikaci Vágnerové (2013), z níž přejímáme i klasifikaci a označení jako „problémový“ či „znevýhodněný“ žák.

V literatuře zabývající se problematikou inkluze se pak objevují termíny jako **postížení** (relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické nebo emocionálně-volní oblasti), **narušení** (reparabilní, zejm. narušení komunikační schopnosti a chování) a **ohrožení** (riziko rozvinutí narušení nebo postižení). Vašek (2003) pokládá za ohrožené i nadané nebo talentované, jejichž potřeby nejsou adekvátně uspokojovány.

Viz dále např.:  
- Lechta (2010)  
- Vašek (2003)

Zákon č. 561/2004 Sb.  
*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon):  
<https://www.zakonypr.olidi.cz/cs/2004-561#cast1>



### 2.3.1 PODPRŮMĚRNĚ PROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK

Příčinou školního neúspěchu či podprůměrných školních výkonů je celá řada. První nasnadě může být **nedostatečná úroveň rozumových schopností**. Pro střední vzdělávání je zajímavým zjištěním, že „*míra shody mezi výsledky v testech inteligence a školním prospěchem byla vyšší u dětí v základní škole (0,6–0,7) než u žáků střední školy (0,5–0,6)*. Příčinou poklesu této závislosti je pravděpodobně postupná diferenciací dílčích schopností a větší vliv jiných faktorů, např. motivace, studijních návyků.“ (Fontana 1997, apod Vágnerová 2013: 38). Na středních školách jsou předměty také více specializované, více se zde uplatňují různé specifické schopnosti.

Hůře prospívající žáci se mohou dostat do zakletého kruhu neúspěchu, sníženého sebepojetí a ztráty motivace. Zdrojem opory může být právě učitel, který pozná jejich hranice možností a ocení snahu, zdůrazní sebemenší pokrok: „*Podprůměrné dítě nelze učinit nadanějším, ale lze je naučit lépe využívat svých schopností a zachovat si přijatelný vztah ke škole.*“ (Vágnerová 2013: 51)



Skutečně je náš žák „podprůměrný“ na základě snížených rozumových schopností? Není jen demotivovaný? Nechybí mu efektivní studijní návyky? Nepochází z nepříznivého rodinného prostředí? Nevychovuje mu styl výuky? Nemá nějaká další specifika? Nemá potíže psychologického či sociálního rázu?

### 2.3.2 NADPRŮMĚRNĚ NADANÝ ŽÁK

Nadaní a mimořádně nadaní žáci jsou definováni vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. **Nadaným žákem** se rozumí jedinec, který při adekvátní stimulaci vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, intelektových činností nebo v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za **mimořádně nadaného žáka** se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Nadaní a talentovaní jedinci nemusí být jen nositelem mimořádných kvalit, ale i mimořádných problémů (Dočkal a kol. 1987, apod Vágnerová 2013: 52). Na jedné straně nadprůměrní jedinci bývají zvědavější, otevřenější novým poznatkům, tíhnou ke kategorizaci získaných informací, dokážou se dobře vyjadřovat a snadněji se učí. Nadání se neprojevuje jen na úrovni kognitivních procesů, ale i v celkovém rozvoji osobnosti a emočním a sociálním vývoji.

Na druhou stranu se ale můžeme setkat i s nápadnostmi v oblasti emočního prožívání, zvládnání zátěží, v sociálním chování a komunikaci s ostatními lidmi. Nadaní mohou mít problémy se sociální integrací, nemusí být oblíbení mezi spolužáky, ačkoliv na středním stupni vzdělávání bývá jejich chování vyrovnanější. Nadaní žáci mohou působit „rušivě“, neboť si jsou vědomi svých schopností a neváhají je dát najevo, nemusí být ochotni akceptovat příkazy, zejména pokud je vyhodnotí jako nelogické; dále mohou být obecně nepřízpůsobiví, nezávislí, individualističtí.

Odhalit nadaného žáka, zejména odlišit jej od jiných „rušičů“, nemusí být snadné: vedle pečlivého pozorování a vyhodnocení projevů jsou velmi nápomocné informace z psychologického vyšetření, které nás upozorní na osobnostní zvláštnosti žáka, případně na nerovnoměrnost jeho vývoje či nadání. Výše zmíněná vyhláška uvádí, že „*zjišťování mimořádného nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka provádí školské poradenské zařízení ve*

<https://www.zakonypr.olidi.cz/cs/2016-27#cast4>

O nadaných viz také:

- Dočkal (1987)
- Lazníbatová – Ostatníková (2010)

Nevyrovnanost vývoje se projevuje v oblastech:

- intelektově-motorické
- intelektově-senzomotorické
- intelektově-verbální
- intelektově-emoční
- intelektově-sociální

spolupráci se školou, která žáka vzdělává“. Na základě diagnostiky od poradenského zařízení lze vytvořit individuální vzdělávací plán, příp. přeargovat žáka do vyššího ročníku, povolit mu stáž atp. (viz vyhláška).



Při nepodchycení nadaného žáka a absenci vedení je vysoce pravděpodobná jeho změna postoje ke vzdělávání: od odmítání až k úplné rezignaci. Důvody jsou zejména rázu emočně-motivačního.

Při práci s (mimořádně) nadaným jedincem postupujeme podle IVP nebo podle pokynů a doporučení poradenského pracoviště. V heterogenní třídě se snažíme upravit obtížnost úkolů a typy aktivit; při hodnocení používáme popisný jazyk, kritériální hodnocení.

### 2.3.3 SVPU

Příčinou školního neúspěchu může být také určitá **specifická porucha učení (SVPU)**. „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.*“ (Pipeková 2010: 100). Přestože u SVPU nejde o sníženou inteligenci, často je žák s SVPU vnímán jako méně inteligentní. SVPU se tak může stát sociálním stigmatem: žák nezvládá požadavky školy, je opakovaně nejhůře hodnoceným, což vede ke zhoršení sebehodnocení a sebedůvěry, v krajním případě k rezignaci a naučené bezmocnosti. Silně stresovaní bývají samozřejmě i rodiče.

V některých případech dochází v období adolescence k viditelnému zlepšení. Důležitými faktory k překonání obtíží a zlepšení situace bývají v první řadě psychická stabilita a odolnost k zátěži, dále dobré sociální kompetence, podpora rodiny a vrstevnické skupiny. Samozřejmě je nezbytné porozumění učitelů a odborná pomoc. Zde uvádíme pouze základní typy poruch neurobiologického charakteru s nejčastějším výskytem:

- **DYSLEXIE:** Důsledkem této poruchy je omezení rozvoje rozmanitých dílčích kompetencí nezbytných pro osvojení čtení nebo narušení schopnosti je využít. Může jít o celou škálu dílčích poruch a obtíží: poruchy rozlišování segmentů na fonologické úrovni, poruchy sekvenční analýzy fonologické i grafémové, poruchy grafémové vizualizace, poruchy porozumění čtenému textu atp.
- **DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE:** Důsledkem této poruchy je postižení grafomotorického projevu a specifická porucha pravopisu v souvislosti s narušením senzomotorické a pohybové koordinace.
- **DYSKALKULIE:** Důsledkem této poruchy je porucha počítání, respektive manipulace s čísly, od problému s rozeznáváním a zapisováním matematických symbolů (špatné pořadí, poloha), po narušení paměti pro čísla a problémy s aplikací pravidel atp.



Obecně je u žáků s SVPU důležitá komunikace učitele s odborníky na jedné straně a se spolužáky na straně druhé. Je dobré vysvětlit příčiny problému.

Dále je potřeba omezit písemné projevy, případně nepostihovat ortografické chyby, upřednostňovat ústní zkoušení, vést zejména ke komunikačním dovednostem a ústnímu zvládnutí učiva a respektovat pomalejší tempo.



#### 2.3.4 ADD, ADHD

Mezinárodní klasifikační systémy rozlišují různé varianty poruch pozornosti: syndrom ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) jako poruchu pozornosti s hyperaktivitou a impulzivností, ADD (*Attention Deficit Disorder*) s převahou narušení pozornosti a ADD/ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity (Wágnerová 2005: 98). Základním symptomem je tedy porucha pozornosti, která se projevuje především omezenou schopností autoregulace, tj. nedostatečnou kontrolou a ovládáním pozornosti z hlediska zaměření, jejího přesouvání i délky trvání. Dílčími poruchami pak jsou slabá koncentrace pozornosti, krátká doba (tenacita) soustředění, distribuce, pružnost (vigilita) či selektivita pozornosti.

Většina pedagogicko-psychologické literatury zaměřuje pozornost na nižší věkové kategorie. ADHD byla totiž dlouho považována za poruchu dětského věku, počítalo se s tím, že v době dospívání vymizí. Nicméně výzkumy ukazují, že přetrvává dále, do dospělosti u téměř 80 % dospělých v dětství diagnostikovaných jako ADHD (dříve jako LMD).

Žák s poruchami pozornosti dále může mít poruchy kognitivních funkcí, například nedovede ovládnout míru přísunu informací a nechá se „zahltit“. V oblasti exekutivní těžko reguluje svou činnost, nechává se rozptylovat různými podněty, postrádá vytrvalost, neumí organizovat práci, nedokončuje úkoly, pracuje chaoticky. Mívá menší toleranci k zátěži, může reagovat afektivně. Roli zde hraje i častá medikace a stav po medikaci. To vše může velmi často vyústit v negativní postoj ke školní práci na jedné straně a v neoblíbenost ve vrstevnické skupině na straně druhé.

Jakási „neviditelnost“ ADHD v dospělosti může být způsobena tím, že jedinci si vytvářejí různé kompenzační mechanismy (i negativní, např. závislosti), nebo prostě v 18 letech přestávají být pod lékařským dohledem.

- Cahová a kol. (2010)
- Theiner (2012)

#### 2.3.5 TZV. „ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK“

Poslední kapitola stručně uvádí různá znevýhodnění. Tato problematika v sobě obsahuje celou škálu aspektů, proto odkazujeme na publikaci Marie Vágnerové *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, která nabízí podrobnější popisy a možnost pomoci. Většinou se ale jedná o součinnost mezi různými institucemi a komplexní řešení, které přesahuje činnost učitele. Proto zde pouze představujeme základní varianty znevýhodnění a učitelům doporučujeme spolupráci s odborníky: prvním krokem bude porada s výchovným poradcem. Jak uvádí Vágnerová (2013: 253), znevýhodněním může být i pouhá odlišnost (např. relativní nápadnost zevnějšku daná rasově či somatickou chorobou). Tato odlišnost se může změnit na handicap (tj. znevýhodnění), přičemž přechodová hranice je dána sociokulturně. Znevýhodnění má četné příčiny, které lze shrnout do základních tří skupin, podle kterých rozlišujeme základní varianty:

Text této části vychází zejména z Vágnerové (2013)

- **Psychosociální handicap:** Komplex znevýhodnění ovlivňující rozvoj osobnosti, jejichž příčinou je nějaká dysfunkce v oblasti rodiny (narušení či rozpad rodinného společenství, nevhodné nebo přímo ubližující jednání členů rodiny, rodičů). Zátěž lze alespoň zmírnit vhodným výchovným přístupem nebo psychoterapeutickým vedením.
- **Sociokulturní handicap:** Komplex znevýhodnění v oblasti žádoucích sociokulturních zkušeností, kdy socializace probíhá jinak – z pohledu majoritní společnosti více či méně nepřijatelně (etnické/rasové odlišnosti, sociální zanedbání, nízké společenské vrstvy).
- **Zdravotní handicap:** Specificky limitované předpoklady ke zvládnutí běžných nároků školy (pohybová omezení, omezení v oblasti smyslové percepce, nevykonnost, neuvěřitelnost).

Jak dále uvádí Vágnerová (2013: 255), postoj učitele ke znevýhodněným může být v závislosti na handicapu velmi různorodý až extrémní: od soucitu a s ním související protektivity (nadměrná tolerance omezující rozvoj schopností a dovedností), přes přehlížení a rezignaci až po nechuť a sympatie. Rovněž vrstevnické vztahy mohou být komplikované, přestože v dospívání bývají vztahy ve skupině již stabilizované a diferencované. Záleží však na normě třídy, která může být i nekompromisní a radikální.

## 3 REALIZACE VÝUKY: OD PŘÍPRAVY K HODNOCENÍ

### 3.1 MODELOVÁ SKLADBA HETEROGENNÍ TŘÍDY

Pro konkrétní návrhy aktivit se zde pracuje s modelovou heterogenní třídou, která vedle „běžných“ žáků počítá s nadaným žákem, žákem s SVPU, žákem s OMJ, žákem se zrakovým postižením a žákem s Aspergerovým syndromem. Nejprve jsou stručně uvedeny základní doporučení práce s jednotlivými typy, případně ukázky doporučení.

#### Nadaný žák

Ze závěrů České školní inspekce (2021/2022) vyplývá: „Na základních školách bylo jen 5 % žáků a na středních jen 7 % žáků identifikováno jako žáci nadaní a méně než 0,1 % žáků jako mimořádně nadaní, což je výrazně méně, než by mělo podle předpokladů být. Obecně je pro školy náročné vyhledávat a identifikovat nadané a mimořádně nadané žáky. Při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků postupují školy zpravidla pouze na úrovni pedagogického pozorování a rozhovorů s jednotlivými aktéry.“ (Pro SŠ platí, že pedagogické pozorování se uplatňuje v 89 %). Problém rozpoznání nadaného jedince – pomineme-li absenci systematických nástrojů pro jejich identifikaci, spočívá mj. v tom, že přestože tito žáci projevují vynikající potenciál a jsou svým okolím považovány za nadané, jejich skutečné školní výsledky jsou průměrné či podprůměrné. Za tímto rozdílem mezi schopnostmi a výkonem, nazývaným **podvýkon**, bývá celá řada příčin: nízká motivace ke studiu, chybějící angažovanost ve studiu, podhodnocení potenciálu či naopak zvýšené nároky a zahlcení aktivitami.

Ve jmenovaném dokumentu ČŠI upozorňuje na nedostatek efektivních metod, které bývají nahrazovány soutěžemi, obohacováním učiva či dalšími volitelnými předměty. Máme-li tedy ve třídě nadaného žáka, ať nediagnostikovaného či s doporučením od poradenského pracoviště, volíme metody práce uvedené v následující tabulce.

Tabulka č. 5: Nadaný žák

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"><li>- stimulující informace a nerutinní úkoly</li><li>- odpovědi na otázky, které kladou (rádi se zapojují do diskuze a argumentují, mají vysokou potřebu vyjádření svých názorů)</li><li>- dostatečný prostor a čas na sebevyjádření, prokázání svých schopností, dovedností a zájmů</li><li>- citlivé, taktní a vysoce profesionální hodnocení vzhledem k jejich citlivosti a perfekcionismu</li><li>- metody experimentování, problémové a kreativní úkoly s objevováním problémů</li><li>- používání nejednoznačných zadání, úkolů na přemýšlení</li><li>- úkoly s více krokovými operacemi s náročnými postupy řešení</li><li>- individuální práce</li><li>- individuální, pečlivé formy hodnocení</li><li>- při skupinové práci řadit do homogenní skupiny</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- opakování, procvičování, upevňování učiva (protože rychle chápou, pamatují si, třídí poznatky do efektivních systémů, které si vybavují)</li><li>- mechanické, jednoduché, nekreativní, opakující se úkoly</li><li>- vágní zadání (jejich perfekcionismus povede k velmi rozsáhlým zpracováním i jednodušších zadání, která nejsou dobře specifikovaná)</li><li>- povšechné hodnocení zaměřené osobně (zvýšená citlivost, citlivost na hodnocení, neochota přijmout prohru)</li><li>- triviální témata (zajímají se často o otázky a problémy nepřiměřené jejich věku: náboženství, filozofie, politika, přesahová témata)</li></ul>

Česká školní inspekce:  
Tematická zpráva – Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ:  
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadaných-a-m>

<https://www.msmt.cz/mladez/talento-vana-mladez>

- Mudrák (2015)
- Hříbková (2009)

## Žák s SVPU – dyslexie

Na problematiku SVPU existují různé názory, od tradičních, pojímajících SVPU výlučně deficitně a zaměřujících se na přímé odstraňování předpokládané příčiny (dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie), po modely orientující se na změnu sociálních interakcí. Tyto modely vycházejí z předpokladu, že problémy dětí s psychickými či fyzickými deficity nespočívají v samotném deficitu, nýbrž v jeho důsledcích. Proto akcentují kolektivní participaci, zlepšení sociálních vztahů s vrstevníky a dospělými jako rozhodující předpoklad vývoje vyšších psychických funkcí (Zápotočná 2010). Tento koncept zásadně mění charakter a principy edukace.

Uvedme si modelovou situaci žáka s dysortografií a dyslektickými potížemi:

*Žák měl na základní škole individuální vzdělávací plán z českého jazyka, anglického jazyka a matematiky. V hodinách je velmi nejistý, má pomalé pracovní tempo. Jeho komunikace je velmi úsporná, což způsobuje i nedostatek slovní zásoby. Problémy začínají být v jiných předmětech, jelikož žák nerozumí písemným instrukcím a slovním úlohám. Čtení má velmi neplynulé, porozumění čtenému textu vážne a reprodukovat text nedokáže. Prospěch žáka se postupně zhoršuje. Velmi šikovný je naopak při odborném výcviku, kde ho učitel stále chválí. V poslední době se kvůli školnímu neúspěchu začala objevovat častá absence ve škole.*

Oporu pro tyto žáky stanoví opět Zákon č.82/2015 (školský zákon), dále 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; doporučení pro podpůrná opatření od 2. stupně poskytuje PPP. Při plánování, realizaci a hodnocení je třeba u žáka s SVPU počítat s následujícími aspekty:

Tabulka č. 6: Žák s SVPU

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"><li>- používat (ze strany učitele) všech forem praktik, jejichž společným jmenovatelem je jazyk (hlasité přemýšlení, verbalizace myšlenkových operací, verbální zpětná vazba)</li><li>- pomocné instrukce, symboly, instrumenty, mapy, texty</li><li>- aktivity zabezpečujících učení v sociálním kontextu – heterogenní skupiny, kooperativní</li><li>- nástroje sebehodnocení</li><li>- při rozvoji čtenářských kompetencí orientace na chápání slov, reprodukce dějové osnovy</li><li>- explicitní vysvětlování čtenářské strategie</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- množství úkolů (unavitelnost → soustředíme se na určitý úkol, který žák stihne jak v hodině, tak při domácí přípravě)</li><li>- dlouhé texty</li><li>- nucení k rychlé četbě</li><li>- písemné zkoušení (preferujeme ústní)</li><li>- příjem informací pouze v písemné formě</li><li>- lpění na pravopisných chybách</li><li>- separování od spolužáků při aktivitách</li></ul>

## Žák s OMJ

Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) mohou být kvůli nedostatečné znalosti či neznalosti vyučovacího jazyka považováni za **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** – viz opět Školský zákon (§ 16) a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákon stanovuje pětistupňový systém podpůrných opatření (PO) žáků se SVP, nicméně žáci s OMJ mohou být s ohledem na znalost vyučovacího jazyka podpořeni pouze ve 3 stupních:

1. Stupeň (opět není potřeba doporučení PPP, je plně v kompetenci školy) je určen pro mírné obtíže a je doporučován pro žáky s úrovní jazyka B2 a vyšší, u nichž tedy úroveň češtiny

Modelová situace převzata z: <https://zapoimevsechny.cz/clanek/detail/specificke-poruchy-uceni-u-zaku-strednich-skol>

Další doporučení pro práci s žáky s SVPU:

- <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14726>
- <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13020>

Viz také:

- Bartoňová, Pitnerová, Vítková et al. (2013)

Školský zákon: <https://www.inkluzivniskola.cz/skolsky-zakon>

Vyhláška: <https://www.inkluzivniskola.cz/vyhlaska-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-zaku-nadanых>

ovlivňuje školní úspěšnost mírně, nebo jen některou dovednost. Většinou dochází k minimální úpravě metod a k pedagogické intervenci.

2. Stupeň (nutné doporučení PPP) je doporučen pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, tedy s úrovní jazyka A2–B2, kdy žák zvládá běžnou komunikaci, problematický je však jazyk ve výuce. Zde se přistupuje k IVP, doporučují se speciální učební pomůcky, většinou 3 hodiny českého jazyka týdně.
3. Stupeň (nutné doporučení PPP) je doporučen pro žáky s neznalostí vyučovacího jazyka, tedy s úrovní jazyka A0–A2, kdy se žák nedomluví vůbec nebo jen s pomocí. Vedle IVP, speciálních pomůcek a hodin češtiny se doporučuje prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání o 1 rok, případně využití asistenta.

Ze studie META vyplývá, že „při nedostatečné jazykové podpoře během studia současně hrozí, že se žák k maturitní zkoušce vůbec nedostane. Až 26 % žáků s OMJ je ohroženo tzv. drop-outem, tedy předčasným opuštěním vzdělávacího systému jako takového (oproti 5 % žáků z ČR)“. Při jejich vzdělávání tedy dochází k situaci, kdy se současně učí nový (druhý) jazyk a zároveň se prostřednictvím tohoto jazyka učí. Jazyková bariéra je tak při vzdělávání zásadní překážkou, která může výrazně limitovat studijní úspěchy žáků. Rozvoj žákových schopností lze vést posílením jazyka, ve kterém probíhá vzdělání, tedy češtiny (monolingvní přístup), nebo zároveň rozvíjíme i jeho mateřský jazyk (bilingvní přístup). Při plánování, realizaci a hodnocení je třeba u žáka s OMJ počítat s následujícími aspekty:

Tabulka č. 7: Žák s OMJ

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"> <li>- začleňování do práce třídy, otevřená komunikace</li> <li>- aktivizovat předchozí znalosti</li> <li>- vizualizace obsahu</li> <li>- jednoduché příklady</li> <li>- pravidelná kontrola pokroku</li> <li>- individuální dovysvětlení</li> <li>- modifikace materiálů</li> <li>- střídání materiálů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- separace od spolužáků</li> <li>- dlouhý výklad, předčítání učitele nahlas bez vizuální podpory</li> <li>- dlouhé intervaly v hodnocení</li> <li>- lpění na ortografických chybách</li> <li>- nevyužívání potenciálu a schopností žáka</li> </ul>

## Žák se zrakovým postižením

Oporu pro tyto žáky stanoví opět Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na základě doporučení pak škola vypracuje – je-li doporučen – individuální vzdělávací plán (IVP), případně upraví prostředí, organizaci a režim výuky. Učitel musí být dopředu informován, že ve třídě bude vzděláván žák se zrakovým postižením, aby se mohl připravit a konzultovat vše potřebné ve speciálně pedagogickém centru. Rovněž je potřeba, aby získal informace o druhu a stupni zrakového znevýhodnění, o předchozím vzdělávání, o dosavadní speciálně pedagogické péči a o kompenzačních pomůckách. Žáci ale zpravidla přicházejí na SŠ se speciálními dovednostmi v ovládání práce s osobními počítači se speciálním softwarem. Je-li žák se zrakovým postižením přítomen výuce, pak je třeba při plánování, realizaci a hodnocení počítat s následujícími aspekty:

Žáci s odlišným mateřským jazykem na SŠ: <https://inkluzivni-skola.cz/studenti-s-omj-na-ss-v-cislech>

<https://inkluzivni-skola.cz/deti-zaci-s-omj>

Metodika – Průvodce světem vzdělávání žáků s OMJ na SŠ: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-svetem-vzdelavani-zaku-s-omj/>

Katalog podpůrných opatření: <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/uvod/>

Baslerová (2012)

Tabulka č. 8: Žák se zrakovým postižením

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pomalejší tempo (zpomaluje se při používání kompenzačních pomůcek), delší limity na vpracování úkolů, snížit objem práce</li> <li>- individuální úkoly</li> <li>- možnost odpočinku</li> <li>- týmová práce, kooperativní výuka</li> <li>- aktivizující metody</li> <li>- texty, podklady, pracovní listy v jednoduché formě – dle stupně postižení, v souladu s doporučením PPP</li> <li>- slovní doprovod vizuálních příkladů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rychlé tempo, časový pres</li> <li>- práce s dlouhými texty v hodinách jazyka</li> <li>- upřednostňování písemných úkolů a prací</li> <li>- vizuální schémata, obrázky</li> <li>- monologická metoda</li> <li>- zdůrazňování nesamostatnosti</li> </ul>

## Žák s Aspergerovým syndromem

Aspergerův syndrom (AS) je vrozená porucha autistického spektra (PAS), která charakteristicky postihuje sociální dovednosti daného jedince, nicméně obvykle nepostihuje intelekt, čímž se liší od autismu. Žáci s touto poruchou proto nemívají problémy s učivem, mnohem spíše ale s fungováním ve škole jako takové. U dětí s AS bývá znatelný rozdíl ve vyjadřování oproti jejich vrstevníkům – monotónní orální projevy s velmi rozšířenou slovní zásobou, samomluva, porozumění spíše se staršími než se svými vrstevníky. Děti mají tendenci být samotáři, bez většího zájmu o kontakt s ostatními, či naopak; u některých případů se ale může projevovat opačný extrém, a to přílišná přátelskost bez zábran. Naopak dospívající a dospělí s Aspergerovým syndromem na rozdíl od dětí snášejí samotu špatně a lidský kontakt vyhledávají. Více vnímají svou jinakost, což jim způsobuje emocionální bolest (a často vyúsťuje v deprese či úzkostné poruchy chování).

Žáci s AS mají na jedné straně z pohledu majoritní společnosti „deficitní“ sociální dovednost, jeví se jako egocentričtí, sobečtí, zároveň hákliví na zpětnou vazbu. Podobně jako u jiných PAS potřebují zavedené vzorce, rutiny, jasná pravidla a postupy. Vzhledem k obvykle nadprůměrnému intelektu tak sdílejí charakteristiky nadaných žáků.

Žákům s AS dělají největší problémy nekonkrétní zadání a nepřesné pokyny ze strany učitelů, kdy si neví rady, jak zúžit zadání a co se vlastně přesně žádá. Pokud takový žák nerozumí slovnímu nebo písemnému zadání, je vhodné je zopakovat, ale použít jiné, konkrétnější vyjádření, anebo je vhodné klást návodné otázky k danému zadání.

V naprosté většině případů se setkáme s již diagnostikovaným žákem. Diagnostiku provádí lékař, nikoliv speciálně pedagogické centrum – to na základě diagnostiky doporučuje stupeň a systém podpůrných opatření. Může se však stát, že u žáka se teprve na SŠ během dospívání posílí určité charakteristiky spojované s AS. V tom případě záleží na spolupráci učitele, rodičů a speciálního pedagoga (je-li na škole přítomen), přičemž nejlepším řešením je odkázat žáka do speciálně pedagogického centra zaměřeného na tuto problematiku (krajská centra). Při plánování, realizaci a hodnocení je třeba u žáka s SVPU počítat s následujícími aspekty:

Zajímavý podcast na webu [Zapojmevsechny.cz](http://Zapojmevsechny.cz)

Thorová (2007), Attwood (2005), Čadilová & Žampachová (2006) .

Seznam krajských koordinátorů pro oblast autismu: <http://www.apspc.cz/kontakty/krajski-koordinatori-autismu>

Tabulka č. 9: Žák s Aspergerovým syndromem

co je potřeba	co je nevhodné
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dodržovat rutinní postupy, strukturu hodiny a výkladu</li> <li>- instrukce ohledně zápisu poznámek, vedení sešitů, vizuální reprezentace (systém a struktura)</li> <li>- přesná zadání, specifikace jednotlivých bodů</li> <li>- plánování (oznamování dopředu, co se očekává, kdy bude např. opakování, písemný test)</li> <li>- při práci ve skupině strukturovat aktivity, konkretizovat zadání</li> <li>- přesné vyjadřování bez metafor, ironie, bez žertu, bez abstrakce</li> <li>- dávkování práce, případné pauzy na odpočinek (zvýšená unavitelnost)</li> <li>- explicitní, popisný a klidný komentář – např. při reakci na nežádoucí chování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nestrukturované hodiny, „volné povídání“</li> <li>- čistě výkladové hodiny bez osnovy (ztrácí se v tom, co je důležité, co není, co je třeba zapsat/zapamatovat – toto zejména v hodinách dějepisu, literatury)</li> <li>- nejednoznačná zadání („Napište, co víte o donu Quijotovi.“, „Vytvořte prezentaci na Rakousko.“)</li> <li>- hodnotící jazyk, konotace, metaforické vyjadřování, ironie, nonverbální komunikace</li> <li>- hlasité zvuky, výrazné pachy, vydýchaný vzduch, teplotní výkyvy (přecitlivělost může vést k nestandardním reakcím)</li> <li>- předpoklad, že žák vycítí/vyrozumí pravidla (nutné objasňovat, vysvětlovat)</li> </ul>

Příklad doporučení:

(1.1.1) Žák potřebuje relaxační přestávky v průběhu vzdělávání častěji. Vykonává je v určeném prostoru v rámci třídy s dohledem vyučujícího pedagoga, jenž stanovuje frekvenci a délku relaxačních přestávek, případně jejich náplň.

(1.1.2) Žák má určité problémy při některých činnostech nebo v předmětech, které jsou pro něj náročné a při kterých selhává. V takovém případě žák potřebuje individuální přístup (např. jiné pracovní tempo, dovysvětlení, delší dobu k procvičování a upevnění dovednosti či učiva). Individuální přístup k žákovi je zajištěn v rámci třídního kolektivu vyučujícím pedagogem, který v rámci úprav organizace výuky zajišťuje individuální vzdělávací potřeby konkrétního dítěte bez nároku na dalšího pedagoga. V případě, že je ve škole zřízeno školní poradenské pracoviště, je možné k individuální práci využít speciálního pedagoga.

(2.7) Žák zvládá vzdělávací proces většinou úspěšně s podporou běžných motivačních stimulů (např. sociální odměna, známka). Motivaci posílíme ve chvíli, kdy má dítě potíže překonat závažnější překážky při vzdělávání nižší formou odměňování (např. obavy z neúspěchu, úzkostné projevy až fobie, potíže s udržením pozornosti, nezájem o probírané učivo, v nenadálých a obtížně předvídatelných situacích pro posílení jejich zvládnutí).

Příklad je uveden pro 2. stupeň podpůrných opatření v oblastech *Úprava režimu výuky s využitím relaxačních přestávek (1.1.1), Úprava režimu výuky s důrazem na individuální práci (1.1.2) a Podpora motivace žáka (2.7).*

Dle Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění (<http://www.inkluzi.upol.cz/portal/vystupy/>).

### 3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ

Jaká je role učitele v heterogenní třídě? Co učitel v heterogenní třídě dělá? Ponecháme-li stranou otázky diagnostikování, učitel řeší CO a JAK – tedy co učit, jak učit a hodnotit. Zaměříme se nyní na organizační formy vyučování. Můžeme začít tím, že si uvědomíme vlastní výukové metody a položíme si otázku, zda využíváme celou škálu metod a zda si jsme vědomi jejich výhod či nevýhod a případné vhodnosti či nevhodnosti pro účely heterogenní třídy. Zde



se nabízí přehled vybraných organizačních forem, jejichž kombinaci můžeme úspěšně použít v heterogenní třídě (vzpomeňme na požadavek pestrosti – kap. 1.2).

### Frontální výuka

Frontální výuka je obecně způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti; odpovídá mu logicky i uspořádání prostoru učebny. Nejedná se pouze o výklad učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích či školních úkolů, rozhovor učitele s celou třídou, shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žáků. Frontální výuka má své místo, nemůže však uspokojit celé spektrum potřeb. Výhody a nevýhody frontální výuky shrnuje stručně následující tabulka:

Tabulka č. 10: Frontální výuka

(+)	(-)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- celoskupinová působnost: výkony jednoho žáka mohou mít vliv na jiného = didaktická komunikace s jedním žákem může mít vzdělávací hodnotu pro jiné</li> <li>- časová úspora</li> <li>- učitel vnímán jako informační zdroj (učitel je zároveň modelem pro vlastní samostatnou interpretaci poznatků)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- malý objem žákovy řeči</li> <li>- malý prostor pro aktivní učební činnost obecně</li> <li>- nevýrazná individualizace, učitelova orientace na žáka průměrného</li> <li>- neustálé hledání motivace</li> </ul>

Frontální výuku využijeme v heterogenní třídě zejména v úvodu a závěru hodiny, potřebujeme-li vysvětlit látku všem žákům, při rozhovoru s celou třídou atp.

### Skupinová výuka

Při skupinové výuce je třída rozdělena na menší skupiny (většinou 3–5členných), skupinám jsou zadány buď shodné, nebo rozdílné úkoly. Mohou být homogenní (např. skupiny rychleji se učících vedle skupin pomaleji se učících žáků) nebo heterogenní (např. v jedné skupině žáci pracují s různými schopnostmi pro daný předmět). Výhody a nevýhody práce ve skupinách:

Tabulka č. 11: Skupinová výuka

(+)	(-)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- žáci ztrácí zábrany (mezi spolužáky snadněji přiznají, že něco neví), mají zájem o úkoly</li> <li>- dochází k propojení kognitivních a sociálních stránek</li> <li>- problémové úlohy nejlépe navozují produktivní činnost a současně psychickou potřebu žáků hledat společně správné řešení, objevovat různé varianty řešení</li> <li>- zvyšuje se frekvence úspěšnosti, potažmo sebevědomí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žáci nepracují rovnoměrně („tahouni“ vs. „free rider“)</li> <li>- práce nemusí být systematická, může se odbíhat od učiva</li> <li>- může docházet k soutěživosti: talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny</li> <li>- skupiny mohou být hlučné, překřikovat se</li> <li>- případné chyby nejsou okamžitě opraveny</li> <li>- náročná příprava, obtížné hodnocení</li> </ul>

„Učitel má obrovskou sílu, protože výrazným způsobem ovlivňuje a působí na dvě až tři generace, a to svou odborností, kvalifikovaností, ale i osobním příkladem. Učitel je považován za tzv. change-agent, tj. zprostředkovatele změn, protože prostřednictvím něj se uskutečňují změny ve společnosti“ (Nohrah Maier 1993, apod Lazníbatová & Statníková 2010).

Hana Vonková (2015: 179) apod Vališová, Kasíková 2015

Kasíková 2016: 19–20

Formou skupinové práce může být i práce ve dvojicích. V článku *Práce ve dvojicích* na portále rvp.cz najdete náměty pro tento způsob práce (<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1594/prace-ve-dvojicich.html>).

## Kooperativní výuka (učení)

Výše zmíněná skupinová práce je organizační formou. Teprve při zadání takového úkolu, který pro dosažení cíle vyžaduje **spolupráci** členů skupiny, je možné hovořit o kooperativním učení. Součástí učení je využívání a formování sociálních dovedností pro práci ve skupině, neboť se sleduje i to, jak jednotlivci přispívají ke skupinovému úsilí, co a jak se žák naučil ve skupinové práci. Reflexe takové práce se týká nejen samotného obsahu učiva, ale také funkčnosti sociálních vztahů a dovedností v učení. Rozdělení úloh/rolí ve skupině musí vycházet z diagnostického hodnocení – poznání předností i slabostí jednotlivých členů – na základě kterého je jim přidělována příslušná odpovědnost. Kooperativní učení je velmi vhodné pro management heterogenní třídy a pro inkluzivní vzdělávání.

Zpracováno  
podle Kasíková  
2016: 19–20

Tabulka č. 12: Kooperativní výuka

(+)	(-)
<ul style="list-style-type: none"><li>- pozitivní vzájemná závislost: žák nemůže uspět, pokud neuspějí spolužáci</li><li>- interakce tváří v tvář: máme-li tvář, máme adresáta a bezprostřední zpětnou vazbu</li><li>- osobní odpovědnost, osobní skládání účtů: výkon jednotlivce je zhodnocen a využit pro celou skupinu</li><li>- formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, které se vytváří postupně (od znát a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem)</li><li>- využití vrstevnického učení: ve vrstevnické skupině se dobře učí tomu, co je pomoc, dávání, sdílení; co znamená vidět situace z jiného pohledu (i z pohledu jiného než dospělého učitele)</li><li>- reflexe skupinové činnosti: efektivita společné činnosti je závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- nerovnoměrná práce, vznik na jedné straně tzv. <i>free rider effect</i>, na straně druhé tzv. <i>sucker effect</i>; s tím souvisí i přítomnost určitých typů žáků:<ul style="list-style-type: none"><li>- dominantní žák ve skupině</li><li>- žák se slabšími možnostmi</li><li>- ostýchavý žák</li></ul></li><li>- možnost vzniku konfliktu, protikladné názory</li><li>- nekritický konsenzus</li><li>- bezradnost nad obtížným úkolem</li><li>- problémy s kázní</li><li>- náročná příprava</li><li>- obtížné hodnocení</li></ul>

### Individuální pracovní program

Při individuálním pracovním programu žák plní seznam úkolů, který musí dokončit v určitém čase. O pořadí plnění úkolů většinou rozhoduje žák. V hodinách, kde pracují žáci samostatně podle svého plánu, má učitel více času věnovat se vybraným žákům.

### Orbitální studium

Při orbitálním studiu žák dlouhodobě (3–6 týdnů) bádá samostatně nad určitým tématem, které si může zvolit sám po konzultaci s učitelem. Učitel tedy pomáhá žákovi jít do hloubky v tématu i v procesu, při kterém se stává nezávislým výzkumníkem. Orbitální studium je podobné individuálnímu projektu.

### Učební dohody

Učební dohody jsou smlouvy vyjednané mezi učitelem a žákem ohledně toho, co má žák zvládnout, v jakém čase, případně v jakých podmínkách. Učitel specifikuje to, co je důležité a co se bude hodnotit (kritéria hodnocení), žák zodpovídá za vlastní proces učení.



### 3.3 VÝUKOVÉ METODY S OHLEDEM NA VÝUKU ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

V případě výukových metod existuje mnoho odborné literatury, která tyto metody klasifikuje podle různých kritérií. V následujícím textu se opíráme o klasifikaci podle Vališové & Valenty (2005: 191–212) a doplňujeme ji komentáři s ohledem na specifika výuky ČJL. Jaká jsou specifika výuky ČJL? Výuka ČJL učí především dovednostem. Dovednosti vyjadřovat se adekvátně k situaci ve svém rodném jazyce, uvědomit si vhodnost výběru jazykových prostředků, vyjadřovat se v ústním i písemném projevu na základě osvojených gramatických zásad a pravidel. Žáci by si měli osvojit zásady práce s texty, uměleckými i neuměleckými, výuka by měla podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti. V neposlední řadě si žáci osvojují základní literární druhy a žánry ve vybraných dílech národní a světové literatury, interpretují literární text. V rámci hodin ČJL se zabývají také pojmy **kultura**, **kulturní instituce** či **estetické vnímání**.

#### Klasifikace podle pramene poznání a typu poznatků (aspekt didaktický):

##### Metody slovní

Vzhledem k charakteru výuky ČJL jsou to právě metody slovní, které se uplatňují nejvíce. V první řadě jsou to různé způsoby **práce s učebnicí, textem, knihou** – text či jiná vizuální opora je receptivním východiskem pro další aktivity. Produktivní činnost se projevuje v **metodě písemných prací**, či v rovině ústní v **metodě monologické**, kdy žák vypráví, vysvětluje, přednáší či instruuje. Nejobtížnější (a často nejpomíjenější) slovní metodou je **metoda dialogická**, tedy interakční.



V rámci výuky ČJL se uplatňují v převážné míře metody slovní, v první řadě práce s knihou, výňatkem, učebnicí, textem. Na zmíněnou práci navazují metody komunikační (diskuzní i monologické), metody skupinové, metody práce ve dvojicích. Produktivní činnosti jsou dále poté rozvíjeny v metodách tvůrčího psaní, popř. v dramatizačních metodách.

V rámci produktivních činností se často v hodinách ČJL využívá komunikačních metod, které napomáhají rozvíjet komunikační dovednosti, posilují řečové dovednosti, dovednost argumentace, obhájení svého názoru, umění naslouchat, dovednost polemiky. Vždy by ale mělo být v rámci této aktivity nastaveno nosné téma, které bude vycházet z pramenů, aby žáci mohli dle faktů pracovat s argumentací.

##### Metody názorně-demonstrační

Do skupiny názorně-demonstrační metod patří různá **pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů, předmětů, pokusů, činností**, různé **projekce statické či dynamické**.

Rozvíjíme zde vizuální učební styl za pomoci obrázků, grafů, ilustrací, myšlenkových map, klíčových slov, videí, prezentací. Tato metoda se výuce ČJL nejvíce uplatňuje při výkladu nového literárního směru, při upevnění znalostí práce s textem, ale také slouží jako pomůcka při vytváření vlastních žákových schémat při procesu učení. Žák si může zpracovávat látku vlastním způsobem.

##### Metody dovednostně-praktické

Obecně lze tuto skupinu metod charakterizovat jako metody založené na napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody. Tyto metody se zaměřují na přípravu na reálný život. Patří sem **nácvik pohybových a praktických činností**, různé **pokusy a laboratorní činnost**, ale také **grafické a výtvarné práce** a rozmanité **pracovní činnosti**. Ve výuce ČJL můžeme spojit jazykovou složku s výtvarnou či pracovní činností: vytváříme s žáky postery, učební materiály.

V rámci metod podporujeme kinestetický učební styl, který se projevuje v hraní rolí, učení v terénu např. během exkurzí (knihovny, galerie, výstavy...). Dále se uplatňují prožitkové metody či projektová výuka.

#### Klasifikace podle stupně aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický)

V této skupině se sdružují zejména **metody informativně-receptivní** a metody **stimulačně receptivní-reproduktivní**. V podstatě odpovídají různým fázím při výuce/osvojování učiva: fáze prezentace, fáze nácviku a fixace. Míra řízenosti aktivit může být základem pro diferenciaci (viz dále kap. 3.4). Vyšším stupněm samostatnosti žáka jsou metody **heuristické-produktivní**; ve výuce ČJL se typicky používají při induktivním způsobu prezentace nových struktur/obsahů. Nejvyšší stupeň samostatnosti pak představují **metody badatelské**, které lze ve výuce ČJL využít jak v rovině individuální, tak při skupinových projektech, přičemž předmětem badatelského záměru může být jakýkoli jazykový jev (gramatický, fonologický, lexikální, pragmatický) či jev mimojazykový (literatura, kultura, společnost) apod.

#### S ohledem na stupeň aktivity a její vlastní zapojení u žáků lze dělit metody následovně:

V první řadě patří do této skupiny **metody diskuzní**, při nichž se účastníci aktivně zapojují. Pro výuku ČJL jsou využitelné na adekvátním stupni ovládnutí jazyka – spíše vyšším. Pro nižší úroveň lze použít řízené či polořízené dialogy či diskuze s různě předpřipravenými „scénáři“ či podklady.



V rámci výuky ČJL se může jednat o klasické vedení diskuze, argumentace. Diskuze znamená rozpravu, výměnu a obhajobu názorů, která může probíhat i ve dvojicích, popř. v rámci skupinové práce.

V rámci opakování určitého literárního období, tématu může učitel využít tzv. bzučící skupinu a sněhovou kouli (R. Čapek, *Moderní didaktika*, s. 267 a s. 408). Žáci nejprve řeší ve dvojicích problematiku, např. *Charakterizujte ženské hrdinky v próze 2. poloviny 19. století, všimněte si společenského zařazení, míry předsudků, analyzujte jejich rozhodnutí*. Po určitém časovém úseku se jednotlivé dvojice spojí do větší skupiny, ve které opět pracují na stejném zadání, vyvažují své argumenty, naslouchají. Rozdělení do větších skupin může být podloženo i barvou papírků, na který žáci sepisují své podklady. Následuje debata, ve které se sepisují na tabuli argumenty, poznatky větších skupin, prodiskutovávají se sporné jevy.

Do druhé skupiny bychom mohli sdružit metody **heuristické** či **problémové**, při nichž klademe problémové otázky a ukazujeme různé rozpory a problémy, kterými žáky silně motivujeme a podporujeme osvojování vědomostí a dovedností. Předmětem „problému“ může být i samotný jazykový jev, například takový, který při osvojování a aplikaci způsobuje žákům problémy.

Další skupinu tvoří metody **situační**, **inscenační** a **simulační**, které obecně spočívají v simulaci skutečných či fiktivních událostí. Ve výuce ČJL bývají hojně využívány, existuje mnoho metodických zpracování pro jejich realizaci.

Další skupinou metod typických pro výuku ČJL jsou rozličné **didaktické hry**, jejichž afektivní aspekt je využíván zejména pro fixační fáze osvojování učiva. Zároveň přispívají k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáka

Poslední podskupina zahrnuje metody **projektové**, při kterých žáci řeší relativně rozsáhlé, významné a reálné podoby projektu (krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé), a metody **výzkumné**. U nich jde

převážně o samostatné řešení úkolu, problému výzkumné povahy, spojené se získáním podkladového materiálu a jeho zhodnocením.

### 3.4 DIFERENCIACE VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

V této podkapitole se zaměříme na diferenciaci v hodinách českého jazyka a literatury, její naplnění v hodinách komunikace v českém jazyce (mluvnice, sloh) a literární výchovy (estetického vzdělávání). Ve výuce jsou využívány receptivní, produktivní prvky, které směřují k naplnění klíčových kompetencí daného předmětu. Učitelé ČJL se v rámci výuky svého předmětu potýkají především s větším počtem žáků ve třídě. V současné době a se zavedením odlišného způsobu financování středních škol se na některých školách můžeme setkat s půlením předmětu český jazyk a literatura. Není to ale standard, z tohoto hlediska je přístup k diferenciaci úloh žádoucí. Ve školním roce 2022/23 se problematika diferenciaci učiva a individuálního přístupu znovu více diskutuje v souvislosti s nástupem cizinců, především Ukrajinců, na střední školy.

#### 3.4.1 MOŽNOST DIFERENCIACE V HODINÁCH KOMUNIKATIVNÍ VÝUKY (MLUVNICE, SLOH)

Jedná se o hodiny zaměřené především na osvojení a funkční uplatnění principů spisovného jazyka v ústní i písemné podobě, rozvíjení stylistické dovednosti, znalost jednotlivých slohových útvarů, základních odvětvích nauky o českém jazyce. Nemalá část je věnována také mezilidské komunikaci a masové komunikaci.

Setkáváme se především s řízenými cvičeními, ve kterých žáci doplňují správné slovní tvary, pravopisné náležitosti, upevňují si gramatické učivo morfologie. Kromě doplňování se může jednat i o výběr z variant, korekturu textu. Další možností jsou méně řízená cvičení, která jsou založena na dokončení příběhu např. v rámci slohové výuky, princip tvorba složitějších souvětí dle nastaveného syntaktického rozboru, vyhledávání jednotlivých útvarů národního jazyka ve výňatcích, náhrada jevů synonymními, antonymními výrazy, vysvětlení obrazných pojmenování. V rámci výuky se setkáváme s pojmy prezentace/vysvětlení jevu, následné procvičení a fixace. Diferenciace se nabízí především u méně řízených cvičení.

- Základní/požadovaný jev (např. Najdi výraz obecné češtiny, knižní tvar, synonymní výraz pro *krásný*, hovorový prostředek.).
- Rozšířenější cvičení (Najdi konkrétní výrazy a ověř si jejich správnost v kodifikovaných příručkách. Které další informace se můžeme dozvědět? – výskyt slova, uplatnění, synonymní výrazy).
- Kreativnější činnost (Najít výrazy, vymyslet další spojení – okřídlená slova, přísloví, frazémy...).

#### Typologie cvičení

- doplňující cvičení
- výběr z variant
- náhrada slov či slovních spojení
- vyhledávání v textu
- třídění pojmů do různých kategorií
- paměťové hry
- vysvětlení významu
- dokončení věty, příběhu
- slovní hry, myšlenkové mapy
- tvorba uměleckých textů (básně, povídky)
- korektura textu

### PŘÍKLAD PRO PRAXI č. 10: PUBLICISTICKÝ TEXT

Vzhledem k tomu, že do RVP většiny škol se v rámci výuky jazykové složky dostala otázka mediální gramotnosti, lze velmi vhodně pracovat s výňatky z mediální sféry. Text předložíme studentům a variujeme zadání:

- Posuzujeme slohotvorné činitele.
- Vyhledáváme informace v textu, argumentujeme.
- Učitel záměrně v textu udělá chybu – žáci pracují s korekturou, vyhledávají nesprávný jev.
- Jedná-li se o styl publicistický, mohou žáci vyhledávat publicismy, popř. jiné prvky.
- Na syntaktické rovině můžeme pracovat i s morfologickými, syntaktickými prostředky (např. třídění do kategorií).
- Při produkci mohou žáci text přetvářet na jiné funkční styly – prostěsdělovací, odborný atp.

Dále můžeme vytvářet další zadání podle RVP – např. pro střední odborné školy žák:

- Rozlišuje typy mediálních sdělení a jejich funkci, identifikuje jejich typické postupy, jazykové a jiné prostředky.
- Uvede příklady vlivu médií a digitální komunikace na každodenní podobu mezilidské komunikace; na příkladech doloží druhy mediálních produktů; uvede základní média působící v regionu.
- Zhodnotí význam médií pro společnost a jejich vliv na jednotlivé skupiny uživatelů.
- Kriticky přistupuje k informacím z internetových zdrojů a ověřuje si jejich hodnověrnost (např. informace dostupné z Wikipedie, sociálních sítí, komunitních webů).
- Samostatně vyhledává, porovnává a vyhodnocuje mediální, odborné aj. informace.
- Rozumí obsahu textu i jeho částí.

### 3.4.2 MOŽNOST DIFERENCIACE V HODINÁCH LITERÁRNÍ/ESTETICKÉ VÝUKY

V RVP pro střední odborné školy se uvádí: „*Obecným cílem estetického vzdělání je utvářet kladný vztah k materiálním a duchovním hodnotám, snažit se přispívat k jejich tvorbě i ochraně.*“ Z dalších slov vyplývá, že estetické vzdělání napomáhá také k rozvoji jazykového vzdělání a kultivuje žákův projev. Nedílnou součástí je i seznámení s literárními proudy, směry v historii i současnosti. Žáci by se měli především zabírat poznáním literárních textů, které zobrazují určité situace a napomáhají tak dialogu o výňatku, díle, následné diskuzi.

Typologie cvičení zaměřených na práci s uměleckým textem

- uzavřené úlohy
- otevřené úlohy
- podvojný deník
- myšlenkové mapy
- pětílístek
- prezentace – mluvený projev
- eseje, písemné zpracování postřehů (referát, zpráva, zápis z čtenářské dílny)
- práce s obrazovým materiálem
- analýza výňatku
- diskuzní cvičení
- hraní rolí
- dramatizace výňatků

Pro vyučující je k dispozici publikace s výňatky umělecké i neumělecké literatury:

Petra Dudáková,  
Martin Schacherl,  
(2012): *Cvičebnice (ne)uměleckých komunikátů k rozborům.*  
Vlastimil Johanus.



#### PŘÍKLAD PRO PRAXI Č. 11: ČTENÁŘSKÁ DÍLNA

Diferenciaci úloh lze využít i v rámci čtenářských dílen. Žáci mají k dispozici knihu, popř. výňatek. Pracujeme s tzv. řízeným čtením.

- **Otevřené úlohy:** Jak můžeme charakterizovat hlavního hrdinu? Jak je vykresleno prostředí? V jaké době se ocitáme?
- **Podvojný deník:** Žáci si své poznámky zapisují do tzv. podvojného deníku, na levou část zapisují přímo úryvky z textu (větu, spojení), na pravou svou vlastní reflexi přečteného.
- **Diskuze:** Následně můžeme pracovat s diskuzní částí, žáci mohou pracovat ve skupinkách, vzájemně si vyměňovat poznatky z četby.
- **Dokončování:** Žáci dokončují příběhy
- **Myšlenkové mapy:** Při analýze celé knihy je vhodné zapojení myšlenkových map – propojení postav, symboliky, časoprostoru, motivů, odkaz na jiné beletristické dílo.
- **„Kostka“:** Lze využít i metodu házení kostky, především na zopakování hlavních metod, témat:
  - 1 = zařazení autora
  - 2 = pojmenuje téma
  - 3 = motivy
  - 4 = charakteristika hlavního hrdiny/hrdinů
  - 5 = literární druh a žánr s doložením na dané knize
  - 6 = reflexe díla, souvislost s jinými autory.

#### 3.4.3 MOŽNOST DIFERENCIACE PÍSEMNÉHO PROJEVU

Žáci by vždy měli znát komunikační situaci, způsob zpracování. Mohou vycházet z úvodního textu, grafu, popř. můžeme specifikovat úvod, závěr práce. V rámci studia by se měli seznámit s útvary stylu administrativního, odborného, publicistického a uměleckého.

Ukázky z Cermatu:

### **Z následujících zadání písemné práce si vyberte jedno.**

#### **ZADÁNÍ 1**

##### **Ostravský knižní veletrh**

###### **VÝCHOZÍ TEXT**

To nejzajímavější z knižní produkce nakladatelů z celé České republiky, autogramiády, autorská čtení a besedy se spisovateli – to vše nabízí Ostravský knižní veletrh!

Kdy: 24.–25. 8. 2019, 10:00–18:00

Kde: výstaviště Černá louka Ostrava

(cerna-louka.cz, upraveno)

ZPRACOVÁNÍ: zpráva do regionálního deníku o průběhu akce představené ve výchozím textu

#### **ZADÁNÍ 2**

##### **Je dnes láska k věcem silnější než k lidem?**

###### **VÝCHOZÍ TEXT**

Ačkoli si mnozí z nás na svůj život stěžují, žijeme v luxusu. Nekupujeme si pouze věci nezbytné, ale i věci jen tak pro radost. Hýčkáme si svůj superchytrý mobil, láskyplně pečujeme o své nové auto. Někdy se dokonce zdá, že k materiálním věcem máme vřelejší vztah než ke své rodině nebo přátelům. Dalajláma Tändzin Gjamccho jednou řekl: „Lidé byli stvořeni k tomu, aby byli milováni, a věci k tomu, aby byly používány. Svět je v chaosu proto, že je to naopak.“

Je tento citát skutečně pravdivý? Nebo to s námi ještě není tak špatné?

(CZV)

ZPRACOVÁNÍ: úvahový text reagující na citát dalajlámy a na otázky z výchozího textu

#### **Možnost diferenciací v písemném projevu**

Žáci si mohou vybrat z jednotlivých navrhovaných útvarů, diferenciací může probíhat i v rámci zvoleného útvaru. Nabízená zpráva může být podobu, která se objevila v zadání Cermatu, zpracování a komunikační situace mohou být jiné. Nebude stanoveno téma, pouze zpracování: zpráva do regionálního deníku o průběhu akce. Téma si vytváří žák sám, využívá metodu 5 W (Kdo? Co se stalo? Kde se to stalo? Kdy se to stalo? Proč se to stalo?). Je možné zvolit i metodu tvůrčího psaní, učitel může předložit obrázky, které poslouží k napsání zprávy, žáci si vyberou útvary zprávy, úvahy, vyprávění.

V případě druhého ukázkového zadání může být dominantnější téma, žáci mohou toto téma zpracovat v jiném útvaru, za využití jiného slohového postupu. Může se jednat o fiktivní rozhovor, povídku.

Měli bychom vzít v psaném projevu ohled i na žáky s podpůrnými opatřeními, v současné době také na žáky s jiným mateřským jazykem (žáci s OMJ). Zde bychom měli podporovat mluvené i psané projevy. Před psaním je třeba rozvíjet různé aktivity na rozmluvení, aby se mohli připravit na samotné psaní. Může to být diskuze nad obrázkem, dotazování žáka, doplňování a dokončení větných celků. Žák si může psát poznámky, které poté stylisticky upravuje, je vhodné také netrvat na minimálním počtu slov jako u ostatních žáků. (www.inkluzivníškola.cz)

### 3.4.4 MOŽNOST DIFERENCIACE MLUVENÉHO PROJEVU

V rámci mluveného projevu se zaměřujeme na obsahovou stránku, ale také na kulturu projevu. Vhodně je vycházet z jasného zadání např. referátů, prezentací. Hodnotíme dodržení zadání, způsob prezentace. Jako zpětná vazba kromě sebereflexe je využíváno také vrstevnické hodnocení.

### 3.5 PŘÍKLAD PROJEKTU

V předchozích kapitolách bylo ukázáno, jak komplexní je problematika heterogenní třídy, která klade značné nároky na učitele. Ten před samotným plánováním výuky v heterogenní či diferencované třídě musí zvážit následující aspekty:

- Jaký cíl stanovit směrem k žákovi a jak jej hodnotit?
- Jaké úkoly a jaké množství žák zvládne?
- Kolik podpory potřebuje, aby ho vyučování motivovalo? Ve kterých úkonech a aspektech? Jak případně využít asistenta pedagoga?
- Jaký cíl a formy výuky zvolit, aby dávaly smysl jak jednotlivému žákovi, tak třídě jako celku?
- Se kterými pomůckami bude žák efektivně pracovat?
- Jakou časovou dotaci potřebuje?
- Jakým způsobem budou předány informace? Jakým způsobem bude zadán úkol, jak bude ověřeno porozumění?
- Jaká bude náhrada úkolu, využití jiných podpůrných materiálů?
- Jaké pomůcky budou potřeba?

Rovněž jsme poukázali na specifika výuky ČJL a poskytli několik námětů na diferenciaci různých aspektů. Pokud bychom měli zdůraznit nějaká doporučení, ať s ohledem na integraci různorodých žáků, či na rozvíjení klíčových kompetencí, nebo zohlednění prvků jako autonomie, sebehodnocení či kooperace, pak bychom jako **vhodnou cestu** uvedli jakékoliv **aktivity činnostiho a kooperativního vyučování**. Kooperující třída či skupiny jsou jako živý organismus, v němž každý má své místo a různá specifika, jindy vedoucí k nadměrnému zatížení učitele, mohou být kompenzována a leckdy působí jako stmelující prvek.

Proto v této části představíme aktivity přesahující rámec jedné hodiny: půjde o projekty s prvky heuristických metod, autonomie, kooperace. Způsob realizace lze aplikovat na další témata výuky českého jazyka a literatury.

#### **„Návrat ke zpracování minulosti v tvorbě současných autorek“**

##### 1. Nastavení cíle, obsahu projektu

- Podpora čtenářství, rozšíření povědomí o současné literární produkci, motivace studentů, vztah k tematice.
- Vyučující stanoví téma projektu, v našem případě *„Návrat ke zpracování minulosti v tvorbě současných autorek“* (Mornštajnová Alena – Hana, Denemarková Radka– Peníze pro Hitlera, Lednická Karin – Životice, popř. Šikmý kostel, Kateřina Tučková - Bílá voda....) V rámci úvodní motivace se učitel může ptát, jaké současné autorky žáci znají, které knihy viděli na pultech knihkupectví, může se využít i aplikace Menti. Lze také promítnout tzv. slovní mrak.
- V rámci brainstormingu hledáme způsoby uchopení této tematiky, rozbor knih, historický kontext, porovnání ženských hrdinek jednotlivých románů, metody zpracování, vliv recenzí na četbu knih, mediální zastoupení těchto knih...



- Žáci si vyberou téma, které by chtěli zpracovat, vytváří skupiny. Měli by si stanovit i domácí přípravu na další hodinu. Vypracují si osnovu, čeho by se jejich vystoupení mělo týkat, vytyčí hlavní body, pracují s termínem *klíčová slova*.

## 2. Přípravná fáze

- Spojení lavic, příprava učitelského stolu (PC koutek).
- Další stanoviště je pro práci s materiálem (jedna lavice, na které jsou např. knihy, vytištěné recenze, novinové články).
- Případná další stanoviště dle rozdělení tematiky (v hodinách ČJL se většinou pracuje s velkým množstvím studentů, není tak příliš prostoru pro zřízení např. tichého koutku).

Je vhodné jednotlivá stanoviště procházet, průběžně kontrolovat, upravovat osnovu. Žáci by si měli také odnést jasná pravidla jejich výstupu, časové omezení, zapojení jednotlivých žáků v týmu.

## 3. Realizace

- Žáci prezentují zvolenou tematiku, podkládají svá tvrzení argumenty, probíhá také sebehodnocení i přijímání kritického pohledu ostatních skupin.

## 4. Ověření cílů

- Na závěr by měla být vedena diskuse z žáky, zhodnocení jejich práce, zapojení se do činnosti v jednotlivých skupinách, zhodnocení pocitů a jasnosti výstupů. Jelikož žáci mohli klást během realizace otázky, mohla se objevovat další témata, jež mohou být zadána jako individuální práce.

## 4 BIBLIOGRAFIE A ODKAZY

### POUŽITÁ A DALŠÍ LITERATURA

- ANDERSON, Lorin W., KRATHWOHL, David. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman, Inc.
- ATTWOOD, Tony (2005): *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál.
- AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane (2005): *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, PITNEROVÁ, Pavla, VÍTKOVÁ Marie, et al. (2013): *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství*. Brno: Paido.
- BARTOŠEK, Miroslav, SOCHOROVÁ, Alena, kolektiv autorů: *Formativní hodnocení*. Projekt SYPO. [https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Methodicka\\_prirucka\\_SYPO\\_MAT\\_Formativni\\_hodnoceni.pdf](https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Methodicka_prirucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf)
- BASLEROVÁ, P. a kol. (2012): *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. (1964; 1968): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York.
- BRASSEUR, Sophie, & CUCHE, Catherine (2017): *Le haut potentiel en questions*. Bruxelles: Mardaga.
- BYČKOVSKÝ, Petr a KOTÁSEK, Jiří (2004): Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*. 56, 3, 227–242.
- CAHOVÁ, Pavlína (2010): Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidita. *Neurologie pro praxi* 2010; 11(6): 373–377.
- CAREWELL Nick, Lisa POWLEY, Jitka FOŘTÍKOVÁ, Tomáš NOVOTNÝ (2011): *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Vzdělávací centrum Trutnov. <https://edu.ceskatelevize.cz/pracovni-list/ochrance/problematika-pecce-o-nadane-zaky.pdf>
- CIHELKOVÁ, Jana (2017): *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál.
- ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana et al. (2006): *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP.
- ČAPEK, Robert (2010): *Školní klima a třídní klima*. Praha: Grada.
- (2015): *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- (2018): *Líný učitel. Jak učit dobře a afektivně*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.
- (2018): *Líný učitel. Cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.
- (2020): *Líný učitel. Kompas moderního vyučování*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.
- (2020): *Uč jako umělec – Malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Praha: Jan Melvil Publishing.
- DITRICH, Pavel (1992): *Individualizace a diferenciacce ve vyučování*. Ústav pro informace a vzdělávání Praha.
- DOČKAL, Vladimír et alii (1987): *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- DODGE, Judith (2005): *Differentiation in Action*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- DÖMISCHOVÁ, Ivona (2011): *Projektová výuka – moderní strategie v ČR a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- DRAHOTOVÁ, Michaela (2020): *Diferencovaná výuka v hodinách cizího jazyka (se zaměřením na španělštinu)*. DP, FF JU v Českých Budějovicích.
- DUDÁKOVÁ, Petra, SCHACHERL, Martin, (2012): *Cvičebnice (ne)uměleckých komunikátů k rozborům*. Vlastimil Johanus.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta (2009): *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum.
- FEKETOVÁ, Petra (2018): *Bloomova taxonomie (RBT) a aktivizující metody ve výuce cizích jazyků se zaměřením na španělštinu*. DP, FF JU v Českých Budějovicích.
- FISHER, Robert (2011): *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- FONTANA, David (1997): *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GARDNER, Howard (1983.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- GARDNER, Howard (1998): Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111–131). Prentice Hall.
- GRANDGUILLOT, Marie-Claude (1993): *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette livre.
- GREGER, David (2004): Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In E. Walterová (ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. 362–370.
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva (2010): *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara (2009): *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- HARMER, Jeremy (2015): *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.
- HORÁK, František (1991): *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka (2009): *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.
- HUBERT, Jean-Claude (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, s. 41-53. [[https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_19](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_19)]
- HUDECOVÁ, Dagmar (2003): *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. [online] <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809>
- JOŠT, Jiří (2011): *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- KARGEROVÁ, Jana a Zuzana MAŇOUROVÁ (2013): *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Praha: Step by Step.
- KASÍKOVÁ, Hana (2007): Cíle vyučování. In VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 135–152
- KASÍKOVÁ, Hana (2016): *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena, (2016): *Plánování ve vyučování*. In Vališová, A., Kasíková, H. (2016), str. 125–133.
- KASÍKOVÁ, Hana, STRAKOVÁ, Jana et alii (2011): *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata (2009): *Hodnocení žáků*. 2. doplň. vydání. Praha: Grada.

- KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG Jiřina (2008): *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- KOŠTÁLOVÁ Hana, STRAKOVÁ Jana a kol. (2008). *Hodnocení*. SKAV.  
[https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skav\\_hodnoceni\\_web.pdf](https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skav_hodnoceni_web.pdf).
- KREJČOVÁ, Lenka (2013): *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál.
- KUCKOVÁ, Miluše (2008): *Od skupinové ke kooperativní výuce*. Brno: NIDV.
- KYRIACOU, Chris (1996): *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana, OSTATNÍKOVÁ, Daniela (2010): Nadprůměrné nadání. In Lechta, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha, Portál.
- LECHTA, Viktor (ed.) (2010): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- MACHU, E. F. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Vsetín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín.
- MARZANO, Robert J., KENDALL, John S. (2007): *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Corwin Press, A SAGE Publications Company.
- MOURALOVÁ, Magdalena (2013): Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto problémů. *Orbis scholae*, 7, 3, str. 11–26.
- MŠMT (2016). *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Praha: Tiskárna Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.  
[http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)
- MUDRÁK, Jiří (2015): *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.
- NAVRÁTILOVÁ, JANA (2019): Diferencovaná výuky jako cesta k žákovské participaci. *Studia paedagogica*, 24, 1, 157–186. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-7>.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ (2009): *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy Univerzity v Brně.
- PECOVÁ, Radka (2009): *Individualizace a diferenciacie vyučování německému jazyku s přihlédnutím k problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dizertační práce. UK, PF.
- PETTY, Geoffrey (2004): *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- PIPEKOVÁ, Jarmila (2010): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido: Brno.
- POKORNÁ, Věra (2015): *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- PORTESOVA, Š. (2018): Dvacet principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných. *Svět nadání. Časopis o nadání a nadaných*, 2, 7, <https://www.talentovani.cz>.
- PREZSMYCKI, Halina (2008): *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachet.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2001): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SLAVÍK, Jan (1999): *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- SOLTIS, Jonas F., Gary D. FENSTERMACHER (2008): *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- STARÝ, Karel (2005): *Efektivní učení ve škole*: Mezinárodní vzdělávací akademie/UNESCO. Praha: Portál.
- STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika a kol. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

- STRAKOVÁ, Jana (2010): Dopad diferenciacie vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60, 1, str. 21–36.
- ŠEDIVÁ, Věra (2007): *Metodika skupinové práce a její hodnocení u žáků střední školy*. Metodický portál: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/1218/METODIKA-SKUPINOVE-PRACE-A-JEJI-HODNOCENI-U-ZAKU-STREDNI-SKOLY.html>
- ŠEĎOVÁ Klára, ŠVARČEK Roman, ŠALAMOUNOVÁ Zuzana (2012): *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- THEINER, Pavel (2012): ADHD od dětství do dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*, 13(4): 148–150.
- THOROVÁ, Kateřina (2007): *Výjimečné děti*. Praha: APLA
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ (2009): *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- TOMLINSON, Carol Ann. (2005): *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- TOMLINSON, Carol Ann (2005): *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- UNESCO. *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*. Paris: UNESCO, 2004.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2013): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- VALENTA, Josef a Hana KAŠÍKOVÁ (1994): *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování: pohledy pedagogické*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- VALIŠOVÁ, Alena, KAŠÍKOVÁ, Hana (eds.) (2007): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- VALIŠOVÁ, Alena, KAŠÍKOVÁ, Hana (eds.) (2015): *Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- VAŠEK, Štefan (2003): *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia.
- ZÁPOTOČNÁ, Olga (2010). *Specifické poruchy učení*. In Vágnerová, str. 304–319.
- VASILYEVA, Elena Anatolievna, BARTOŇOVÁ, Eliška, ŠMÍDOVÁ Lucie (2013): Využití PenFriendu ve výuce cizích jazyků pro zrakově postižené. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, Roč. 23, č. 3. <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/131/256-258.pdf>
- VOJTKOVÁ, Naděžda: *Práce v centrech aktivit*. Metodický portál: Články [online]. 23.02. 2010, [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/7603/PRACE-V-CENTRECH-AKTIVIT.html>
- VONKOVÁ, Hana (2015): Organizační formy vyučování. In Vylišová & Kašíková, *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2007, s. 173-174.
- VOTAVOVÁ, Renata (2019): *Rozvoj gramotností žáků v heterogenní třídě*. Metodický portál: Články [online]. 01. 02. 2019, [cit. 2019-11-11]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21996/ROZVOJ-GRAMOTNOSTI-ZAKU-V-HETEROGENNI-TRIDE.html>
- ZORMANOVÁ, Lucie (2012): *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

## ODKAZY

### Náměty pro práci s heterogenní třídou

<https://zapojmevsechny.cz/>: Interaktivní web, který provází společným vzděláváním (inkluzí). Zaštiťuje Národní pedagogický institut ČR.

<https://inkluzivniskola.cz/>: Stránky společnosti META, o.p.s., s mnoha inspirativními návody, videy, atp. Zaměřeno zejména na žáky s OMJ.

<https://rvp.cz/>: Metodický portál RVP.cz. Národní pedagogický institut.

<http://www.nidv.cz/>: Národní institut dalšího vzdělávání.

<https://archiv-nuv.npi.cz/>: Národní ústav pro vzdělávání. Webové stránky jsou naklonovány pod NPI. V archivu lze nalézt důležité informace, např. seznam krajských metodiků péče pro nadané:

<https://archiv-nuv.npi.cz/t/metodici.html>

<https://www.projektsypo.cz/>: SYPO: Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů.

Channel Crossing, s.r.o.: *DIFERENCIACE VE VÝUCE – Metodická příručka k výuce skupin s různou úrovní znalostí a dovedností.*

[http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika\\_7\\_DiferenciaceVeVyuce.pdf](http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika_7_DiferenciaceVeVyuce.pdf)

### Informace související se specifickými vzdělávacími potřebami

Metodické pokyny, doporučení, inspirace: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11994>

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Ucelený manuál, vnitřně členěný na osm částí, jenž přináší žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich vyučujícím, ale i rodičům a dalším zájemcům ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Projekt Univerzity Palackého.

<https://inkluzivniskola.cz/asistent-pedagoga>

Toto místo sdružuje ucelené informace o roli asistenta.

Standard práce asistenta pedagoga – dokument ve formátu pdf na stránkách Inkluze.upol.cz:

<http://inkluze.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice: <https://www.pppcb.cz/>

Kontaktní formulář: <https://www.pppcb.cz/cinnost-smerovana-ke-strednim-skolam>

Asociace Pracovníků Speciálně pedagogických center: <http://www.apspc.cz/>

Seznam krajských koordinátorů autismu: <http://www.apspc.cz/kontakty/krajsti-koordinatori-autismu>

<https://www.dyscentrum.org/>

DYS-centrum® Praha z. ú. je nezisková organizace, jejímž cílem je podporovat jedince se specifickými poruchami učení (SPU) a/nebo chování, kterými jsou především dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie, ADHD a ADD.